



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

A perceção dos professores do seu diretor e a conceção de eficácia dos membros do conselho pedagógico - Contributos para a supervisão em organizações escolares

Catarina de Jesus Martins Dias

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Samuel José Fonseca Monteiro

Covilhã, Outubro de 2014

Agradecimentos

Esta secção é dedicada àqueles que, de qualquer modo, contribuíram para que esta dissertação fosse realizada.

Ao meu orientador, Professor Samuel Monteiro, pela competência científica e acompanhamento do trabalho desenvolvido, bem como pela disponibilidade e generosidade demonstradas no decorrer desta investigação. Não esquecendo os seus comentários, esclarecimentos, as suas críticas, correções e recomendações fundamentais construídas durante a orientação.

À minha colega, Olga Monteiro, não só pela colaboração e compreensão, mas também pela partilha de conhecimentos e todo o espírito de grupo no decorrer desta caminhada que iniciámos juntas. Além disso, agradeço-lhe o encorajamento e o apoio incondicional que sempre manifestou.

À minha família, pela esperança, amabilidade e permanente apoio, assim como toda a inestimável atenção e interesse revelado ao longo destes anos.

A todos os inquiridos pelo seu empenho, interesse e paciência no preenchimento dos inquéritos que ajudou a sustentar esta investigação.

Resumo

Esta investigação tem o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a visão que os professores possuem dos seus diretores e a eficácia da sua equipa do conselho pedagógico, tendo em conta as funções deste órgão, tal como definidas pelo Decreto Lei n.º 75/2008, que define o enquadramento legal das escolas públicas portuguesas, caracterizando a forma como os professores percebem a sua liderança e como avaliam a eficácia do trabalho em equipa. Além disso, esta pesquisa pretende também analisar uma possível relação entre as duas variáveis. É sabido que o normativo supracitado trouxe desafios à escola e principalmente à sua liderança. Se a função do líder é dinamizar um grupo ou uma organização, tornando-a capaz de estimular o seu próprio crescimento de acordo com a sua missão ou projeto comum, então as equipas de trabalho configuram-se como elementos fundamentais para a concretização do sucesso organizativo.

Assim sendo, a presente investigação, de natureza descritiva-correlacional, assumiu os seguintes objetivos: identificar as percepções dos professores sobre a liderança dos seus diretores nas diferentes escolas; analisar a influência das variáveis, idade, género, tempo no exercício da função docente e ciclo de ensino que os professores lecionam; analisar a percepção dos professores do conselho pedagógico sobre a eficácia das equipas de trabalho e analisar a relação entre as percepções sobre liderança e sobre a eficácia do trabalho em equipa, desenvolvido pelos professores do conselho pedagógico.

A amostra final foi constituída por 50 professores, 64% do sexo feminino e 36% do sexo masculino, e 52% com idades entre os 41 e os 50 anos. Entre os docentes que participaram neste estudo, 20 pertenciam ao conselho pedagógico. Este trabalho de investigação realizou-se em três escolas diferentes: uma que recebe alunos desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo de ensino e as outras duas que lecionam o terceiro ciclo e o ensino secundário.

Os resultados obtidos indicaram que a opinião dos professores sobre os seus diretores é positiva. As dimensões nas quais houve maior consenso entre docentes referem-se à administração e gestão financeira e à relação com os pais e comunidade. As áreas em que a visão dos professores é menos positiva são “gestão de pessoas” e “resolução de problemas e tomadas de decisões”. No que se refere a estes resultados foram encontradas diferenças significativas de opinião entre professores, dependendo do género, tempo de serviço e ciclo de ensino lecionado. Quanto às dimensões relacionadas com a eficácia, as melhor pontuadas referem-se à experiência do trabalho em equipa - social e ao rendimento da equipa - económica. A dimensão considerada menos relevante refere-se à reputação da equipa. Não se verificou relação estatisticamente significativa entre as percepções dos professores sobre a liderança dos seus diretores e a eficácia das equipas.

Palavras-chave

Organização escolar, supervisão pedagógica, liderança escolar, eficácia e trabalho em equipa, conselho pedagógico.

Abstract

The aim of this research work is to deepen the knowledge about teachers' opinion about their school directors and the effectiveness of their team at the Pedagogic Council, taking on account this council's functions, as defined by the Decree Law 75/2008, which defines the legal framework of the Portuguese schools, characterizing the way teachers perceive their leadership, how they evaluate the effectiveness of team work. Besides this, this investigation also intends to study a possible relation between these two variables. It is known that the above-mentioned law brought challenges to schools and especially to their leaderships. If the role of the leader is to drive a group or an organisation, making it able to stimulate its own growth accordingly to its mission statement and common project, it also implies that teams are equally fundamental for achieving organisational success.

Thus, the present investigation, of descriptive and correlational nature, assumed the following objectives: identifying teachers' perceptions about their directors' leadership in the different schools; analysing the influence of the variables, age, gender, length of service and the school level they teach; analysing the perception of the teachers that belong to the Pedagogic Council about the effectiveness of the work teams and analysing the relation between the perceptions of leadership and the effectiveness of the team work developed by the teachers on the Pedagogic Council.

The sample was composed of 50 participants, 64% women and 36% men, 52% of them with ages between 41 and 50 years old. Among the teachers that participated in the study 20 belonged to the Pedagogic Council. This research work was carried out in three different schools: one that receives students from pre-school to lower secondary education and the other two that provide instruction to lower and higher secondary levels.

The obtained results pointed out that the teachers have a positive opinion about their directors. The dimensions in which there was more consensus among the teachers are related to administration and financial management and to the relationship with parents and community. The areas in which teachers' perception is less positive are "people management" and "problem solving, and decision making". In what refers to these results, significant differences could be found in the opinion of teachers depending on the gender, length of service and the education level taught by them. As for the dimensions related to effectiveness, the ones that received the best scores are related to the experience of teamwork - social and to the efficiency of the team- economical. The dimension considered less relevant is the one that refers to team reputation. No statistically significant relationship was found between the perceptions of teachers on the leadership of the directors and the effectiveness of teams.

Keywords

School organization, pedagogical supervision, school leadership, effectiveness and teamwork, pedagogical council.

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 - Liderança	3
1. Conceito de liderança	3
2. Liderança transacional, transformacional e carismática	7
3. Lideranças escolares	9
4. Competências do Diretor da escola	13
5. Lideranças educativas e Avaliação das escolas	14
Capítulo 2 - Eficácia.....	17
1. Conceito.....	17
2. Conselho pedagógico - competências e eficácia	20
3. Liderança e Eficácia	22
Capítulo 3 - Supervisão nas organizações escolares	24
1. Funções do supervisor escolar.....	25
2. Supervisão, Liderança e eficácia	27
Parte II - Estudo Empírico	29
Capítulo 4 - Metodologia e procedimentos	29
1. Problema e objetivos do estudo	29
2. Metodologia da investigação	30
3 População e amostra.....	31
3.1 Caracterização dos contextos escolares	31
3.2 Caracterização da amostra.....	34
4. Instrumentos de recolha de dados.....	38
5. Procedimentos formais	40
6. Análise estatística	41
Capítulo 5 - Apresentação e análise dos resultados	42
1. Liderança	42
1.1. Clima de escola	42
1.2. Gestão e liderança.....	44
1.3. Desenvolvimento curricular	45
1.4. Gestão das pessoas	47
1.5. Administração e gestão financeira.....	48
1.6. Gestão de alunos	49
1.7. Desenvolvimento profissional e formação contínua	51
1.8. Relacionamento com pais e comunidade	53

1.9. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	55
1.10. Comunicação interna	56
2. Concepção da Eficácia.....	58
2.1 Dimensão Social	59
2.2 Dimensão Económica	60
2.3 Dimensão Política	61
2.4 Dimensão Sistémica	62
3 Liderança e eficácia	64
Capítulo 6 - Discussão dos resultados	65
Conclusões	71
Bibliografia.....	74
Legislação	79
Anexos	81
Anexo 1 - Autorizações de aplicação do questionário.....	83
Anexo 2 - Questionário	85
Anexo 3 - Frequências por temática	95

Lista de Figuras

Figura 1 -Referentes do domínio Liderança (AEE, 2009)	15
Figura 2 - Estrutura hierárquica de uma organização escolar.	21

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dimensões e critérios de eficácia (adaptado de Lourenço, & Gomes, 2003)	19
Tabela 2 - Correspondência dos estilos de liderança aos estilos de supervisão pedagógica de Ricardo (2010)	28
Tabela 3 - Sexo dos inquiridos.....	35
Tabela 4 - Idades dos inquiridos.....	35
Tabela 5 - Habilitações académicas	35
Tabela 6 - Categoria profissional	36
Tabela 7 - Tempo de serviço.....	36
Tabela 8 - Ciclo de ensino que leciona	37
Tabela 9 - Docentes que já exerceram funções de gestão	37
Tabela 10 - Docentes que exercem funções de gestão.....	38
Tabela 11 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Clima.....	42
Tabela 12 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Clima por Escola	43
Tabela 13 - Médias, U de Mann-Whitney do clima em função do tempo de serviço	43
Tabela 14 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão e Liderança	44
Tabela 15 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão e Liderança por Escola.....	44
Tabela 16 - Médias, U de Mann-Whitney da Gestão e Liderança em função do tempo de serviço	45
Tabela 17 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular	45
Tabela 18 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular por Escola	46
Tabela 19 - Médias, U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Curricular em função do tempo de serviço.....	47
Tabela 20 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Pessoas.....	47
Tabela 21 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Pessoas por Escola	47
Tabela 22 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira	48
Tabela 23 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira por Escola	49
Tabela 24 - Médias, U de Mann-Whitney da Administração e Gestão Financeira em função do género.....	49
Tabela 25 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Alunos	50
Tabela 26 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Alunos por Escola.....	50
Tabela 27 - Médias e Kruskal-Wallis da Gestão de alunos em função do nível de ensino que leciona	51
Tabela 28 - Médias, U de Mann-Whitney da Gestão de Alunos em função do género	51
Tabela 29 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua.....	52
Tabela 30 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua.	52
Tabela 31 - Médias, U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do tempo de serviço	53
Tabela 32 - Médias, U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do género	53

Tabela 33 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Relacionamento com Pais e Comunidade	54
Tabela 34 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Relacionamento com Pais e Comunidade por Escola	54
Tabela 35 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	55
Tabela 36 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	55
Tabela 37 - Médias, U de Mann-Whitney do Resolução de Problemas e Tomada de Decisões em função do tempo de serviço	56
Tabela 38 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Comunicação Interna	57
Tabela 39 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Comunicação Interna	57
Tabela 40 - Médias e Kruskal-Wallis da Comunicação Interna em função do nível de ensino que leciona	58
Tabela 41 - Médias, U de Mann-Whitney da Comunicação Interna em função do género	58
Tabela 42 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Social	59
Tabela 43 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Social por Escola	59
Tabela 44 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Económica ...	60
Tabela 45 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Económica por Escola	60
Tabela 46 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Política	61
Tabela 47 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Política por Escola	61
Tabela 48 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Sistémica	62
Tabela 49 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Sistémica por Escola	62
Tabela 50 - Frequências da classificação dos critérios.	63
Tabela 51 - Mínimo, máximo, média e desvio-padrão e correlação de Spearman.	64
Tabela 52 - Tabela de frequências do Clima de escola	96
Tabela 53 - Tabela de frequências da Gestão e liderança	96
Tabela 54 - Tabela de frequências do Desenvolvimento curricular.....	97
Tabela 55 - Tabela de frequências da Gestão de pessoas	97
Tabela 56 - Tabela de frequências da Administração e gestão financeira	98
Tabela 57 - Tabela de frequências da Gestão de alunos	98
Tabela 58 - Tabela de frequências do Desenvolvimento profissional e formação contínua	99
Tabela 59 - Tabela de frequências do Relacionamento com pais e comunidade.....	99
Tabela 60 - Tabela de frequências da Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	100
Tabela 61 - Tabela de frequências da Comunicação interna	100
Tabela 62 - Tabela de frequências da dimensão Social.....	101
Tabela 63 - Tabela de frequências da dimensão Económica.....	101
Tabela 64 - Tabela de frequências da dimensão Política.....	102
Tabela 65 - Tabela de frequências da dimensão Sistémica	102

Introdução

As mudanças ocorridas nas escolas com a publicação do normativo legal 75/2008 de 22 de abril, que altera o regime de administração e gestão escolar, e concretiza a transição da colegialidade para a unipessoalidade, introduziu termos como lideranças, eficácia e eficiência, acarretando novos desafios às organizações educativas, obrigando-as a serem cada vez mais competitivas. Esta realidade conduz à necessidade dos agentes educativos das organizações escolares serem mais eficazes e capazes de exceder a sua capacidade de trabalho em prol da organização.

A importância dos líderes no desenvolvimento das organizações é reconhecido por vários autores como por exemplo Chiavenato (1983), Bergamini (1994), Lourenço (2000), Bolívar (2003) e Clímaco (2005), que destacam os contextos onde as lideranças atuam, algumas vezes longe das correntes políticas e dos comportamentos reconhecidamente eficazes defendidos pelas teorias e modelos da comunidade científica. Face aos desafios que as organizações estão sujeitas, as lideranças assumem um papel central para o seu desenvolvimento e sucesso. Se no passado a palavra liderança era sinónimo de dirigir ou controlo, estudos mais recentes identificam o líder pela sua capacidade de influenciar os seus colaboradores para um propósito comum e concretização de uma visão partilhada. Esta influência conseguida através da comunicação e da criação de linhas de atuação motivadoras levam ao que Castro, Miquilena e Peley (2006) chamam de humanizar o propósito estratégico da organização.

A liderança como fenómeno eminentemente social emerge em todos os grupos de trabalho de qualquer tipo de organização. A par da importância da liderança nas organizações, destaca-se especificamente o papel da liderança em promover o desempenho das equipas de trabalho no alcance de resultados, objetivos e metas, como refere Lourenço (2000), o líder eficaz terá de ser a chave para a eficácia da equipa. Esta nova forma de pensar a organização tem um impacto positivo sobre os resultados, pois a implementação e o investimento no desenvolvimento de equipas de trabalho leva ao compromisso e à satisfação destes com a organização (Stewart & Barrick, 2000). O elevado interesse por esta área deu origem ao desenvolvimento de várias tentativas para conceptualizar e determinar os elementos/critérios fundamentais para avaliar a eficácia de uma equipa de trabalho (Lourenço & Gomes, 2003; Delgado-Piña, Romero-Martínez & Gómez-Martínez, 2009). Neste sentido podemos encontrar dois tipos de modelos de eficácia em equipas de trabalho: unidimensional, que utiliza medidas objetivas e multidimensional que considera a eficácia algo mais que a produtividade. Este estudo centrar-se-á num modelo multidimensional tendo em conta o elevado poder explicativo do conceito.

É neste sentido que este tema é relevante, sendo importante continuar as investigações nesta área, para que possamos compreender e contribuir para esclarecer as questões relacionadas

com o papel das lideranças nas organizações escolares e no desenvolvimento das equipas de trabalho num contexto organizacional educativo.

Neste contexto, a presente investigação pretende, explorar quais as perceções dos docentes sobre as suas lideranças nas escolas e respetivas comunidades e também quais as perceções dos professores que pertencem ao conselho pedagógico sobre a eficácia do trabalho em equipa e, por fim, averiguar a eventual existência de uma relação entre elas. Para alcançar estes objetivos foram definidas algumas questões de investigação que no desenvolvimento do trabalho iremos, procurar esclarecer e aprofundar. Procura-se, assim, com este estudo, verificar *se existem diferenças nas perceções dos docentes em função do género; se existem diferenças nas perceções dos docentes em função do nível de ensino que leciona; se existem diferenças nas perceções dos docentes consoante o tempo de serviço; se a perceção dos docentes que desempenham cargos de coordenação difere da perceção dos docentes que não os desempenham; verificar qual a perceção dos docentes que pertencem ao conselho pedagógico face á eficácia do trabalho em equipa; e verificar se há relação entre as perceções dos docentes sobre liderança em função das perceções dos docentes sobre eficácia.* Para procurar responder às questões de investigação optou-se por uma metodologia de investigação quantitativa contextualizada e, portanto, não generalizável, recorrendo à recolha de dados através da aplicação de questionários em três organizações escolares de tipologias distintas e recorreu-se também à análise documental - documentos orientadores de escolas (regulamento interno, projeto educativo e projeto de intervenção do diretor) e relatórios da avaliação externa.

A dissertação encontra-se organizada em duas partes: a primeira parte corresponde a um enquadramento teórico, constituída por três capítulos. No primeiro capítulo apresentam-se as principais teorias e modelos sobre liderança, caracterização da administração e gestão escolar, competências dos dirigentes escolares, relação supervisão e liderança, conceptualização da eficácia das equipas de trabalho, o conselho pedagógico como equipa de trabalho nas organizações escolares e a relação eficácia liderança.

No que diz respeito à segunda parte, esta refere-se à apresentação do estudo empírico, encontrando-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à metodologia, o segundo capítulo é preenchido pela apresentação e análise dos resultados, e o terceiro capítulo contém a análise e discussão dos resultados. Por fim, surgem as principais conclusões, limitações, dificuldades e possíveis sugestões para futuros estudos, na conclusão.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 - Liderança

1. Conceito de liderança

A literatura sobre liderança apresenta várias definições e teorias sobre o fenómeno comportamental líder-liderado, no entanto, não há consenso ou uma fórmula sobre como e em que circunstâncias se tornam líderes, e líderes eficazes. Parece comum nos vários estudos que o exercício da liderança emerge num grupo/equipa como refere Bass (1990) a liderança resulta da “interaction between two or more members of a group that often involves a structuring or restructuring of the situation and the perceptions and expectations of members” (p.19).

Na continuação do estudo da temática encontram-se autores que se centraram no *self* do líder, procurando descrever traços ou características pessoais. Outros autores investigaram a conceção e a forma de atuação do líder, identificando estilos de liderança. Existe ainda outro grupo de investigadores que estudaram as variáveis do meio ambiente que podem influenciar a relação líder-liderado. No entanto parece consensual que a liderança é um processo de influência do líder sobre o comportamento de um grupo.

Bergamini (1994) refere que num processo de liderança existe um envolvimento multidimensional de influência. O líder deve ter capacidade de influenciar um grupo, propiciando um ambiente de cooperação e de esforço por parte dos elementos, tendo em vista à realização de metas. Na década de oitenta Chiavenato (1983) menciona que não existe uma única característica de liderança que se enquadre em todas as situações, uma vez que o processo de liderança está sujeito a três variáveis: o líder, os liderados e o contexto onde se exerce a liderança.

Bothwell (1991), advoga que a comunicação é uma das características mais importantes de uma liderança, pois facilita o processo de mudança, a resolução de problemas, o trabalho e a sinergia entre os elementos, reforçando a unidade do grupo.

Lourenço (2000) para complementar a definição de liderança descreve dois tipos de liderança: liderança formal e liderança informal ou emergente. Quando a liderança surge de uma forma intencional, legalmente definida numa estrutura hierárquica, a atividade está prevista nos normativos legais, é definida de liderança formal. A liderança informal está habitualmente ligada quando resulta da própria dinâmica do grupo, em que um elemento exerce maior influência, destaca-se com ideias, questões, sugestões que induzem a comportamentos de liderança, embora sem pertencer a uma posição da estrutura hierárquica.

Na análise da literatura sobre esta temática a distinção entre estes dois tipos de liderança mencionados, os investigadores nem sempre são claros, como refere Jesuíno (2005) embora os estudos sobre esta temática estejam divididos em dois grandes grupos a verdade é que tem sido a investigação sobre liderança formal a mais desenvolvida.

Apesar de diferentes, poder e autoridade são conceitos que frequentemente se encontram ligados à Liderança, de tal modo que não se pode definir um sem o outro. Como descreve Jesuíno (2005), a liderança como processo de influência é concebida como o exercício do poder por parte dos líderes sobre os seus liderados. O poder tende à realização da sua própria vontade e à imposição dos objetivos de quem o detém, mesmo que o grupo/liderados se mostrem resistentes às decisões; a liderança tem em atenção os objetivos do líder e dos liderados, ou seja, tem uma visão mais alargada. Não há líderes sem poder, mas nem todos os que possuem o poder são líderes. A liderança como autoridade remete para uma relação assente no reconhecimento de uma ascendência, onde o grupo destinatário segue o líder pela sua influência pessoal e não por imposição/coação. Esta definição contribui para distinguir liderança e chefia. Enquanto liderança é usar o poder legítimo atribuído a alguém pertencente a um grupo que em determinado momento contribui para a concretização dos objetivos comuns, por outro lado a chefia é se fazer obedecer, de imposição, independentemente da vontade expressa dos outros. Estes dois conceitos diferem entre si no modo de pensar e agir.

Na história da liderança ocorreu uma produção crescente de teorias e estudos, que podemos ver agrupados em três grandes correntes: a abordagem dos traços, a abordagem comportamental e a abordagem situacional.

Quadro 1 - Principais abordagens da liderança

Anos	Abordagens	Caracterização Principal	Estudos e Teorias Inerentes
Até à década de 40	Traços ou Perfil	Realça os atributos e qualidades do líder;	
Entre a década de 40-60	Comportamental	Realça os comportamentos de líder;	. Estudos de Ohio . Estudos de Michigan . Classificação de Likert . Grelha de Gestão de Blake e Mouton
Entre a década de 60-80	Situacional ou Contingencial	Realça os fatores situacionais e contingenciais na ação e perceção do líder;	. Teoria Continuum de Liderança . Teoria do Poder-Influência . Teoria da Contingência de Fiedler . Teoria Situacional de Hersey & Blanchard . Teoria do Caminho-Objetivo

-
- . Teoria Normativa da Tomada de Decisão
 - . Teoria dos Substitutos de Liderança
 - . Teoria das Ligações Múltiplas
 - . Teoria dos Recursos Cognitivos
-

Fonte: adaptado de Bergamini (1994); Castro, Miquilena e Peley (2006); McCleskey (2014) e Lourenço (2000).

A abordagem por traços de personalidade, a mais antiga das abordagens sobre liderança procura identificar traços ou características de personalidade que sejam os responsáveis pela sua eficácia e que os permita distinguir dos não líderes.

Segundo a definição de Costa (2000) a designação de líder nato, diz respeito aos líderes que nascem com uma habilidade e características de personalidade, através das quais consegue influenciar o comportamento dos restantes. Nesta época os líderes eram vistos como seres superiores que fruto da sua herança se tornavam detentores de qualidades e competências que os diferenciavam das restantes pessoas.

Este tipo de abordagem, como refere Bergamini (1994) marcou os primeiros quarenta anos do século XX que culminaram na identificação de trinta e quatro traços ou características de personalidade considerados como específicos de bons líderes. Os estudos realizados utilizavam como amostras pessoas que exerciam um cargo de chefia, no sentido de poderem identificar diferenças. Assim nesta perspetiva a liderança era considerada traço de personalidade único. Numa das revisões da literatura sobre esta temática Stogdill (1948) citado por Chiavenato (1983) realizou um estudo exaustivo incidindo sobre os traços de personalidade que caracterizam um líder: inteligência, facilidade de relacionamento, persistência, responsabilidade, capacidade de iniciativa, confiança, quando comparados com os não líderes. Este autor conclui que embora possa existir uma correlação entre os traços de personalidade identificados dos líderes e dos não líderes, não são condição para ser um bom líder. Em síntese pode-se afirmar que estes traços não garantem a eficácia do líder, apenas ajudam e aumentam a probabilidade dessa eficácia.

Na década de cinquenta surge um novo enfoque na conceção do líder, para dar resposta à incapacidade da abordagem por traços acerca da origem da liderança. Nestes estudos que surgiram foram criados instrumentos de recolha de informação para análise do comportamento do líder, passando a centrar-se mais naquilo que o líder faz e não naquilo que o líder é.

Segundo Costa (2000), não se trata de um líder nato com características pessoais, mas sim de um líder treinado, onde a preocupação consiste em identificar as formas de atuação e os comportamentos padrão de um líder para se tornar eficaz.

Enquadrados nesta abordagem surgiram novos estudos, como descreve Lourenço (2000) na tentativa de identificar comportamentos de liderança eficazes dos quais se destaca o estudo realizado na Universidade de Harvard, que apresentou uma caracterização dos comportamentos de líderes informais, a que identificou como função expressiva e função experimental. Enquanto a primeira está mais orientada para as relações e aspetos socio-efetivos entre os membros do grupo a segunda direciona para a realização de tarefas e resolução de problemas. É dentro da dinâmica entre os membros do grupo que irá emergir o líder: líder expressivo ou líder experimental.

No que se refere às investigações sobre líderes formais destacam-se dois estudos da liderança realizados pelas Universidades de Ohio e Michigan. A investigação sobre liderança pela Universidade de Ohio pretendia identificar estilos de comportamento eficazes através de observação direta e de questionários. Neste estudo foram identificadas duas dimensões: a estruturação e a consideração. A dimensão da estruturação diz respeito à forma como o líder orienta os não líderes na execução dos objetivos, ou seja, estabelecendo interações, procedimentos e métodos de trabalho. A estruturação é considerada uma dimensão orientada para a tarefa. A dimensão da consideração está relacionada com o líder em manter boas relações humanas, com princípios assentes na confiança e respeito pelos seus subordinados. Com esta abordagem pretendia-se provar que com um determinado comportamento, o líder atingiria os mesmos resultados independentemente da situação em que ocorresse.

As investigações realizadas pela Universidade de Michigan, com objetivos semelhantes ao estudo da Universidade de Ohio, pretendiam identificar características do comportamento dos líderes eficazes. O grupo de investigadores identificou duas dimensões do comportamento do líder: orientado para a tarefa, onde o enfoque se centraliza no processo de execução da tarefa pelos membros do grupo e o respetivo cumprimento e conclusão; e comportamento orientado para as pessoas, são comportamentos pautados por relações sócio-efetivas, pela amizade, respeito e preocupação, salientado que os líderes com este tipo de comportamento alcançam melhores níveis de produtividades. Contrariamente ao estudo da Universidade de Ohio, estes investigadores propõem a possibilidade de os líderes eficazes apresentarem combinações das duas dimensões do comportamento.

Numa fase seguinte surgem as teorias situacionais cujo principal foco é a identificação das variáveis situacionais que permitem associar às categorias de comportamentos dos líderes eficazes, segundo Bergamini (1994). As teorias descentralizaram-se da ação do líder e passam a dar destaque ao contexto. Os estudos sobre esta abordagem seguiram duas orientações de investigação: enquanto que numa a variável situacional influencia diretamente o

comportamento do líder o que quer dizer que um líder pode ser eficaz numa situação e ineficaz noutras; noutra considera-se a combinação da variável situacional e das características do líder influencia o seu comportamento.

Foram realizadas várias abordagens na tentativa de isolar fatores situacionais fundamentais que influenciam a liderança eficaz, de onde se destaca o modelo mais conhecido de Hersey e Blanchard. Segundo Lourenço (2000) esta teoria baseia-se no nível de maturidade dos não líderes que influencia o modo de atuação do líder. É um modelo designado inicialmente por teoria dos ciclos de vida, que permite a interação dos seguintes elementos: líder, não líderes e situação, no entanto é o nível de maturidade do não líder requisito fundamental para que o líder defina a sua forma de atuação e de implementação de estratégias. A maturidade é entendida como a capacidade e os conhecimentos do não líder na realização da tarefa. Os aspetos socio afetivos como a autoconfiança e responsabilidade também são considerados para a definição da maturidade. Esta abordagem parte do princípio que terá de haver uma correlação entre a ação do líder e o nível de maturidade, ou seja, quando o nível de maturidade for baixo o líder deve alterar o seu estilo de liderança para comportamentos mais diretivos.

O contributo desta abordagem permitiu compreender a necessidade de os líderes eficientes se adaptarem às situações, ao contexto e às dinâmicas das organizações.

2. Liderança transacional, transformacional e carismática

Os trabalhos desenvolvidos recentemente sobre a liderança dizem respeito à liderança transacional, transformacional e carismática. No entanto foi na década de oitenta que Burns (1978) deu o seu contributo fundamental para distinguir liderança transacional de transformacional. Estas perspetivas sobre liderança dão relevo a características como: carisma, magnetismo, confiança e capacidade do líder de mobilizar os membros da equipa na concretização dos objetivos. O líder deixou de ser visto como alguém que lidera de forma mecanizada e hierárquica, para ser entendido como alguém que, em função do contexto organizacional e dos próprios valores, define o seu modo de atuação (Costa, 2000).

A liderança transacional é concebida como um processo de trocas entre o líder e os seguidores, em que ambos recebem algum tipo de benefício. Não existe ainda uma cultura de grupo “mas apenas coordenação de interesses através da negociação dos conflitos que, na melhor das hipóteses, se situará na área da colaboração” (Jesuino, 2005, p. 13). Na liderança transacional, a relação é concebida pela troca, durará enquanto for do interesse de ambas as

partes. O líder recompensa os seus seguidores em função do seu desempenho, contrariamente, na liderança transformacional, a relação é assente em valores em que o líder é capaz de mobilizar e motivar os seguidores para os levar a terem comportamentos de entrega à organização.

Na visão de Burns (1978) a liderança transformacional é a capacidade que o líder tem em incentivar a abdicar dos seus interesses pessoais em prol de um objetivo comum. Os líderes transformacionais são elementos pró-ativos, não se preocupam só com o desempenho da tarefa, como também em estimular valores morais e éticos, como justiça, equidade, cooperação, respeito e liberdade e não emoções como medo, ódio e a inveja. No seguimento desta ideia, Bass (1985) definiu a liderança transformacional como um processo em que os líderes estimulam o envolvimento e o empenhamento dos seguidores, levando-os a exceder os próprios interesses, na concretização dos objetivos da organização. Esta dinâmica cria uma forte identificação entre o líder e os seus seguidores, conseguindo implementar grandes mudanças de comportamento e atitudes nas e das organizações.

Paralelamente ao estudo das abordagens da liderança transacional e transformacional surge a liderança carismática, estudada por House (1977), cujo conceito chave é o carisma do líder que lhe permite atingir níveis mais altos de desempenho dos seus colaboradores, assim como, melhoria de resultados obtidos pela organização. O modelo de liderança carismática passa pela integração de características de personalidade, comportamentais e fatores situacionais, como: autoconfiança - a convicção do líder nas suas capacidades e nos seus valores morais; o líder deve ser um modelo a seguir, com valores éticos e morais, os quais são partilhados pelos seus seguidores; visão - deve ter objetivos bem definidos e claros para que os consiga transmitir aos seus colaboradores e promova a aceitação dos mesmos; persistência - forte envolvimento e empenhamento na execução da visão/ideia; agente de mudança - estimulação do trabalho de equipa, valorização da participação dos colaboradores para ultrapassar desafios e atingir padrões de excelência no trabalho; e capacidade de análise do contexto e dos recursos disponíveis.

No contexto educativo, Leithwood (1994) desenvolveu um modelo de liderança transformacional baseado em oito dimensões: (1) construir uma visão para a escola: uma ambição que a organização pretende alcançar; (2) estabelecer metas/objetivos para a escola: a formulação de objetivos constitui um requisito fundamental, enquanto elemento orientador das diferentes atividades e ações que o compõem; (3) dotar de estímulos intelectuais: promover práticas para o desenvolvimento profissional do corpo docente; (4) oferecer apoio individual: aquisição de recursos humanos e materiais; (5) proporcionar modelos de boas práticas de acordo com os valores organizacionais importantes: propor práticas como modelos a seguir pelo corpo docente; (6) demonstrar altas expectativas de performance: transmitir altas expectativas de excelência, qualidade e de desenvolvimento profissional; (7) construir uma cultura escolar produtiva: contribuir para uma cultura que promova a aprendizagem

contínua, como a partilha do trabalho em sala de aula e a troca de experiências; (8) e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola: criar oportunidades para que todos participem nas decisões.

Também em Portugal, têm surgido investigações na área da liderança nas organizações escolares, como é o caso dos estudos realizados em 2005 por Ventura et al. e em 2008 por Bento, sobre os estilos de liderança em escolas portuguesas concluíram que os comportamentos de liderança mais frequentemente observados pelos presidentes dos conselhos executivos/ diretores são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional.

3. Lideranças escolares

A história da gestão escolar é sobretudo marcada por designações hierárquicas, como reitor e diretor, designados órgãos unipessoais que resultam da nomeação direta da tutela, só após a revolução de 1974 passou a ser marcada por órgãos colegiais, como conselho diretivo e conselho executivo sendo eleitos pelos seus pares.

A primeira grande reforma na educação acontece na primeira república. As escolas deixam de estar sobre a tutela da religião, segundo Carvalho (1996), o órgão de administração de topo no ensino em Portugal passou a ser o Ministério da Instrução Pública. A administração e gestão das escolas foram entregues às Câmaras Municipais que eram responsáveis pelos diferentes graus de ensino: infantil, primário e normal, enquanto que os reitores governavam os liceus e as Universidades. As competências das Câmaras Municipais passavam por nomear, transferir e demitir os professores do ensino primário; processamento dos vencimentos dos professores; a aquisição de mobiliários; a reparação e conservação de edifícios das escolas e outras responsabilidades. A supervisão de professores era da responsabilidade de outra estrutura, denominada de Inspectores do Conselho Escolar. As escolas eram governadas por um Diretor que era nomeado pelo governo sob proposta dos Inspectores do Conselho Escolar. O Decreto-Lei n.º 6137 de 29 de setembro de 1919 atribuiu-lhe funções de mediador pedagógico, de controlo disciplinar, coordenação técnico-pedagógica e a função administrativo-burocrática.

Durante um período de intensas pretensões políticas mas de uma execução muito reduzida, com o Golpe Militar de 1926 e num regime de ditadura surgem alterações profundas ao Sistema Educativo Português. As políticas passam a estar centralizadas, os diretores e reitores eram nomeados pelo estado, passaram a ser meros executadores de ordens superiores, Ministério da Educação Nacional. Criaram-se padrões de atuação pedagógica dos professores assim como mecanismos de controlo da sua atuação (formação inicial, controlo dos

instrumentos pedagógicos). Os reitores que estavam ao serviço dos liceus passaram nesta época a serem nomeados exclusivamente pelo governo por um período obrigatório de cinco anos e estes tinham autonomia para escolherem os seus professores (Carvalho, 1996).

Com a Revolução dos Cravos, 25 de abril de 1974, num regime democrático que surgiu uma viragem nas políticas educativas, com mudanças significativas nas estruturas da administração e gestão escolar permitindo às escolas autonomia na sua gestão, os diretores e reitores foram demitidos das suas funções e substituídos por *comissões de gestão* e passam a ser eleitos democraticamente pelos diferentes atores da comunidade educativa (Lima, 1992). A publicação do Decreto-Lei 221/74, de 24 de maio, veio definir como funções para as comissões de gestão as mesmas que o antigo regime previa. No caso das escolas primárias, também o diretor da escola, como órgão de gestão e controlo, é legitimado através da eleição pelos seus pares regulamentado através do Despacho SEAE n.º 68/74, de 28 de novembro, denominado de Conselho Escolar. Assiste-se assim a uma democratização participada dos professores nos diferentes órgãos de gestão, assim as comissões de gestão são sucedidas por órgãos eleitos: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Surge em 1976, a introdução do Decreto Lei 769-A/76, de 23 de outubro que foi ajudar na regulamentação da gestão escolar, e onde também se pretendia uma gestão verdadeiramente democrática, como se pode ler no seu preâmbulo:

lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos.

A responsabilidade do funcionamento dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário era de três órgãos: Conselho Diretivo; Conselho Pedagógico; Conselho Administrativo. Competia ao presidente do Conselho Diretivo o desempenho das seguintes funções: presidir às reuniões dos Conselhos Diretivo, Pedagógico e Administrativo; representar o estabelecimento, abrir a correspondência e assinar o expediente, tomar decisões sobre todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este; submeter ao Ministério da Educação os assuntos que suplantem a competência do Conselho Diretivo. Com esta regulamentação e com a Portaria n.º 677/77, emitida a 4 de novembro de 1977, em que descreve as funções mais pormenorizadas atribuídas ao Conselho Diretivo, a tutela recupera o controlo central, este órgão mantém um carácter mais representativo e uma liberdade de ação reduzida. Como refere Lima (1992), estamos perante uma dicotomia entre uma gestão democrática e uma gestão burocrática que se mantém em vigor por vinte e cinco anos. Dez anos mais tarde, no campo educativo é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, há muito desejada e reclamada pela sociedade portuguesa como refere Bexiga (2009), de acordo com o artigo 43ª a administração do sistema educativo é assente em

princípios, “de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica”. Defendia uma maior autonomia das escolas, um maior envolvimento da comunidade e a descentralização das decisões e procedimentos. É bem visível nesta lei a distinção entre direção e gestão. À direção cabia a criação de políticas e estratégias educativas e à gestão a sua execução, o que quer dizer que o governo recupera o poder e o controlo do sistema educativo português.

Surge em 1991, a publicação do Decreto-Lei 172/91, uma nova tentativa de alterar o modelo de gestão democrático, cujo órgão de gestão seria constituído por Diretores Executivos, órgão de gestão unipessoal que era responsável, segundo o artigo 16, ponto 1, pelas áreas:

“cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional”.

Os Diretores Executivos para ascenderem a este cargo teriam de se candidatar a um concurso público, modelo muito contestado pelos professores pois perderiam a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão. Este projeto não passou de uma fase de experimental em algumas escolas piloto do país, pois era considerado como uma continuidade do sistema centralizado de ensino, como refere Lima (1992) uma recentralização de poderes.

Um novo regime de autonomia, administração e gestão educativa de todos os ciclos de ensino surge em 1998 com a promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio que acrescenta um novo órgão, a Assembleia de Escola, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. Segundo o artigo 8 este órgão deve ter “a participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia”. A Assembleia de Escola passa a ser o órgão de topo da estrutura organizativa das escolas e apesar do presidente do Conselho Executivo/Diretor também ser membro deste órgão, não possui direito de voto. As suas competências passam pelas seguintes atividades: aprovação das propostas de contratos de autonomia e do projeto educativo da escola, do seu acompanhamento e respetiva avaliação, aprovação do regulamento interno da escola, emissão de pareceres sobre o plano anual de atividades, verificando conformidade com o projeto educativo, apreciação dos relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades, definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, apreciação do relatório de contas de gerência e dos resultados do processo de avaliação interna da escola, promoção dos relacionamentos com a comunidade educativa, acompanhamento do processo eleitoral para a direção executiva. Deste modo, como refere Ventura et al. (2006) a Assembleia de Escola passa a ser o órgão de escola com maior poder decisivo e interventivo, sempre tendo em vista o cumprimento do Plano Anual de Atividades e a concretização do Projeto Educativo. Nesta nova estrutura a direção executiva, eleita colegialmente, tem como principais funções representar a escola, coordenar as atividades do conselho executivo, exercer o poder hierárquico, participar na avaliação do pessoal docente e

não-docente e funções administrativas (elaboração de horários, matrículas dos alunos, gestão de instalações e equipamentos e distribuição de serviço). Com este novo regime pretende-se que as escolas se organizem de forma mais autónoma, estabelecendo princípios orientadores nos documentos elaborados pela própria escola, Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades, tendo em conta o contexto local. No entanto, a realidade não acompanhou este dispositivo legal, a prática de prestação de contas à tutela foi uma constante (Bexiga, 2009).

Após novamente um período de normalização com a instalação de novas unidades orgânicas resultantes da constituição de agrupamentos ou agregações, celebração de contratos de autonomia, a estruturação da carreira docente, e a avaliação externa da escola é promulgado o Decreto Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova um regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino português em vigor até a data. Com este normativo pretende-se “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril). Este reforço está patente na constituição do órgão colegial Conselho Geral (alunos, professores, não docentes e representantes da autarquia e da comunidade local), anteriormente designado de Assembleia de Escola, que para além das suas competências de aprovação dos documentos orientadores da escola: regulamento interno, projeto educativo, plano de atividades e o relatório anual de atividades, terá “a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas” (Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril).

Outro objetivo da delineação deste decreto é a substituição do órgão de administração e gestão colegial eleito pelos atores educativos, por um órgão unipessoal resultado de um concurso público, independentemente do seu vínculo com aquela escola. Esta mudança tem a ver com o reforço das lideranças, na criação de condições para que se “afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008. As suas funções passam pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, ficando a seu cargo a presidência do conselho pedagógico. É ainda responsável por designar os responsáveis pelas estruturas intermédias, coordenação e supervisão pedagógica de forma a reforçar a liderança da escola e de lhe conferir maior eficácia.

Apesar de anunciados em vários normativos legais o reforço da autonomia e da descentralização, as lideranças escolares tiveram sempre de prestar contas à administração central com o desafio de aplicação da política educativa à realidade do contexto escolar local.

4. Competências do Diretor da escola

Segundo Bothwell (1991) o envolvimento e o empenhamento dos colaboradores na resolução de problemas relacionados com o trabalho, na tomada de decisões e na capacidade de orientação e no autocontrole, faz com que uma organização de sucesso tenha uma imagem em que todos se identifiquem com ela e se sintam orgulhosos em fazer parte dela.

Com a institucionalização do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o Diretor da escola é escolhido pelo conselho geral e é responsável pela gestão pedagógica, administrativa, financeira, bem como pela nomeação dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica. É também o responsável último por todas as atividades da escola, assumindo a liderança direta dos temas essenciais à escola e garantido um acompanhamento dos restantes, que deverão ser delegados e partilhados com os restantes órgãos e equipas. Estas orientações políticas são altamente influenciadas pelo contexto empresarial, em que o modo de atuação do Diretor da escola deve estar assente nos conceitos de eficácia: a relação entre resultados previstos e resultados obtidos, e de eficiência: a relação entre resultados obtidos e recursos usados. É neste contexto de escola eficaz que Nóvoa (1992) descreve que a liderança deve ser uma referência na comunidade educativa conseguida pelo seu modo de atuação, quer através da tomada de decisões quer através de desenvolvimento de estratégias de ação que incentivem o empenho dos agentes educativos na concretização de projetos de trabalho.

Um estudo realizado por Bennis (1994) permitiu identificar cinco competências comuns em noventa líderes de organizações de diversas áreas de atividade: visão - definição objetiva dos resultados a alcançar; capacidade de comunicação - líder acessível a todos os colaboradores, criando uma cultura de proximidade; esta disponibilidade permite uma melhor comunicação e contribui para reforçar a harmonia na organização; respeitabilidade - o líder prima pelos princípios da confiança e da fiabilidade; desejo de aprendizagem - a eficácia e a qualidade do trabalho do líder podem ser potenciadas se este estiver bem preparado para o desempenho das suas funções; e delegação de poder - delegação de competências pelo líder noutros colaboradores, no sentido de partilhar responsabilidades e aumentar a agilidade e eficácia nos procedimentos da organização.

Estas competências são corroboradas num estudo realizado no Chile em 2002 sobre os padrões de desempenhos dos diretores de estabelecimentos de ensino, que se baseiam nos seguintes critérios de competências: conhecimentos (teóricos, metodológicos, contextuais); competências profissionais (interpessoais e intelectuais); desenvolvimento profissional; gestão de recursos humanos; gestão de recursos pedagógicos; e gestão de recursos financeiros (Delgado, 2005).

Num trabalho realizado recentemente em Portugal (2009), que resultou de uma parceria entre o Ministério da Educação e a consultora McKinsey & Company permitiu aos investigadores codificar práticas de líderes em escolas portuguesas com melhores resultados, identificadas em áreas fundamentais: (1) definição de uma visão para a escola, partilhada por todos os agentes educativos. Esta visão pode assumir diferentes formas de concretização e pode contemplar objetivos como a excelência, a inclusão e outros de acordo com a realidade da cada contexto escolar; (2) definição de um padrão comportamental e de valores, definição clara de regras e limites para a relação pedagógica, incentivo aos professores e funcionários, para reagir de forma estratégica, pedagógica e coerente com os valores da escola; (3) envolvimento direto do líder na formação e motivação dos professores: a formação e a motivação do corpo docente (incluindo o próprio diretor) é um dos instrumentos fundamentais para a disseminação da cultura e dos processos que se pretendem estabelecer; (4) envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas em benefício da escola (estabelecimento de parcerias).

Assim, embora o Diretor da escola esteja delimitado pela gestão burocrática (de prestação de contas), deve possuir um conjunto de competências que lhe permita potenciar as relações interpessoais, estimulando a transformação de práticas numa procura de eficácia e eficiência através da mensuração dos resultados escolares.

5. Lideranças educativas e Avaliação das escolas

Novoa (1992), na definição de “escolas eficazes”, refere que a liderança organizacional deve ser o facilitador da promoção de estratégias concertadas de atuação, privilegiar a participação colegial e o envolvimento da comunidade educativa na concretização dos objetivos da escola. Nesta linha de pensamento Briceño (2007) considera que uma escola é eficaz porque as práticas da direção e dos professores também o são, ou seja, um diretor eficaz cria e promove um clima organizacional de apoio às atividades escolares, promovem objetivos comuns, envolvem os docentes na tomada de decisões, planificam e monitorizam o trabalho pedagógico. Também Clímaco (2010), defende que o papel do líder na melhoria das escolas se deve centrar em proporcionar condições de aprendizagem e ter também capacidade para aprender, responder às necessidades individuais e criar uma cultura de escola atenta e capaz de partilhar.

Como refere Pinho (2011) o Programa de Avaliação Externa de Escolas de 2006 tem tido um papel fundamental nas dinâmicas das escolas e o papel das lideranças neste processo tem sido de destaque. A avaliação externa ao realizar uma análise *SWOT* sobre as organizações oferece

condições para o desenvolvimento, implementação ou aperfeiçoamento de planos de ação de melhoria das organizações escolares, sempre numa ação reflexiva e participada contínua, com vista ao desenvolvimento da organização e a melhoria dos resultados escolares. No que se refere à liderança, pertence ao domínio quatro deste referente e pretende responder à questão que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão? Cada domínio está suportado em quatro fatores:

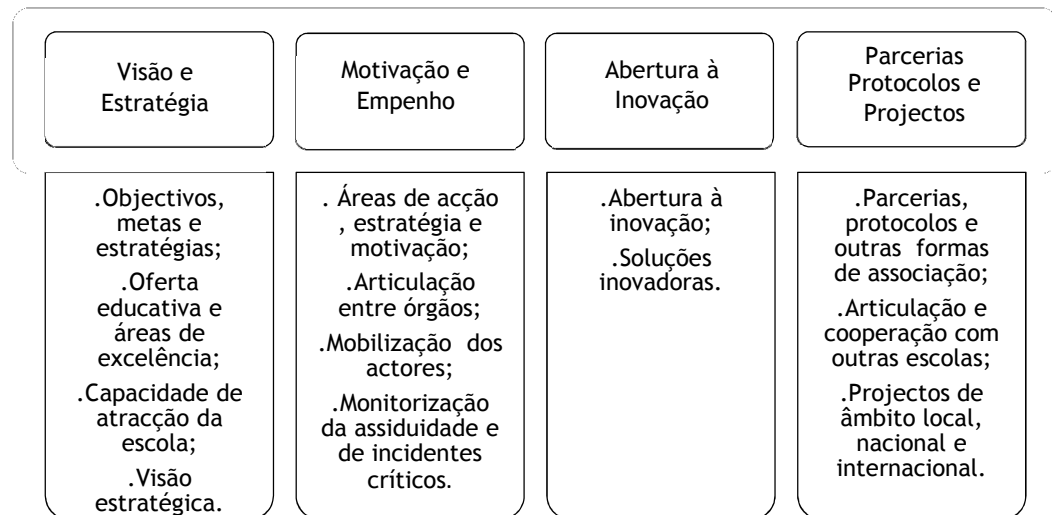


Figura 1 -Referentes do domínio Liderança (AEE, 2009)

Analisando a figura 1 é possível identificar conceitos descritos na definição de Liderança na literatura. Para Bolívar (2010) se os professores são a chave para o sucesso escolar, então os diretores têm de criar o clima adequado para o desenvolvimento profissional dos professores, supervisionando os resultados e os progressos. Entende que o líder deve ter a capacidade de exercer influência sobre as outras pessoas para alcançar consenso e mobilizar (motivação e empenho) a organização para atingir objetivos comuns (visão e estratégia). Com possível ajuda externa (inovação, parcerias e protocolos) o líder atua como agente interno que promove a mudança, induzindo os próprios professores em busca dos seus objetivos para serem eficazes (Bolíver, 1997). Leithwood (1994) acrescenta ainda que o líder deve criar condições de trabalho e relações profissionais (inovação, parcerias, protocolos, projetos) que motive os professores e o desenvolvimento de suas capacidades, com práticas que permita construir uma cultura colaborativa e facilite o trabalho em equipa. Briceño (2007) corrobora, a necessidade de um clima organizacional, de promoção de objetivos comuns e do envolvimento dos professores na tomada de decisões são condições norteadoras para a ação de um líder.

Em suma, o fator *Visão e estratégia* remete-nos para a atuação do líder enquanto gestor na criação de uma visão prospetiva, definindo objetivos e metas com o intuito do desenvolvimento da escola eficaz/de qualidade, tal como descreve Torres e Palhares (2009, p. 81) sobre as competências do líder: “o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola”. *Motivação e empenho* diz respeito à capacidade de influência do líder para a mobilização, articulação e responsabilização de recursos humanos com vista ao cumprimento dos objetivos estabelecidos e resultados alcançados. O fator *Abertura à inovação* situa-se na mobilização de recursos e procura de soluções inovadoras para a melhoria das aprendizagens dos alunos. O último fator refere-se ao estabelecimento de *Parcerias, protocolos e projetos*, com o envolvimento de todos os atores educativos e procura de entidades externas criando novos espaços de aprendizagem para alunos e professores, almejando uma escola, como refere Lima, Alarcão e Ferreira (2008), seja uma comunidade aprendente.

Capítulo 2 - Eficácia

1. Conceito

Na literatura sobre a análise organizacional a eficácia é um tema central e de grande importância como se pode observar pelos múltiplos modelos que a procuram descrever e avaliar pela comunidade científica (e.g., Sundstrom, De Meuse & Futrell, 1990; Guzzo & Dickson, 1996; Devine, Clayton, Philips, Dunford & Melner, 1999; Salas & Cannon-Bowers, 2000; Kozłowski, & Bell, 2003; Gil, Alcover & Peiró, 2005; Piña, Martínez & Martínez, 2008; Rico, Alcover de la Hera & Tabernero, 2010).

Os estudos sobre eficácia grupal/equipas de trabalho tendem a seguir várias perspectivas, modelos ou abordagens. Rico, Alcover de La Hera e Tabernero (2010) entendem as equipas de trabalho que “aportan la diversidad en conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias cuya integración permite ofrecer respuestas rápidas, flexibles e innovadoras a los problemas y retos planteados, promoviendo el rendimiento y mejorando la satisfacción de sus integrantes” (p.47). Consideram assim como ponto fulcral a capacidade que as equipas de trabalho têm em atingir um determinado rendimento a partir das interações de entre os seus membros. Deste modo, o sucesso das organizações depende em grande parte da eficácia das equipas de trabalho.

A eficácia por vezes é analisada em termos de resultados produzidos e/ou concretização dos objetivos, a sua avaliação está relacionada com a produtividade, desempenho e a eficiência (Shea & Guzzo, 1987). No entanto, para Hackman (1987) a avaliação da eficácia é algo mais do que rendimento e produtividade, diz também respeito a processos internos como o grau de satisfação dos membros da equipa e a processos externos, baseados em critérios de satisfação do seu superior e do exterior da equipa de trabalho - reputação. Sundstrom, de Meuse e Futrell (1990) dá ênfase à manutenção e longevidade da equipa de trabalho e a forma de avaliação baseia-se no comprometimento com a equipa ou a vontade em permanecer na equipa e a liderança. A este respeito vários autores desenvolveram modelos que têm como objetivo principal identificar os diversos fatores que conduzem à eficácia e propor possíveis relações eles e o sucesso.

Losa e Castelló (2001) desenvolveram um modelo que relaciona doze dimensões da eficácia das equipas de trabalho: cinco dimensões sobre o contexto organizativo (*input*), quatro dimensões sobre o processo (*throughput*) e três dimensões sobre os critérios de eficácia (*output*). A dimensão do contexto organizativo inclui fatores que ajudam a configurar o contexto para uma equipa de trabalho ser eficaz, nomeadamente as características da equipa e da tarefa, tomada de decisões, a formação e o apoio da direção. As dimensões anteriores por si só não garantem a eficácia deve ser considerado a dinâmica do grupo - processo. Nesta dimensão do processo são considerados fatores como a coesão e cultura do grupo,

interdependência (membros da equipa interagem e dependem mutuamente para terminar a tarefa) e comunicação. Na dimensão dos resultados são considerados fatores como o desempenho no trabalho, satisfação e valorização da direção/gestão. Este modelo segue o princípio em que as equipas de trabalho são caracterizadas principalmente pela ênfase dada às múltiplas influências a partir do contexto organizacional na qual estão localizadas e também pela consideração da eficácia como variável dependente mais relevante.

A este respeito, Delgado-Piña, Romero-Martínez, e Gómez-Martínez (2009) identificaram três grandes dimensões : o rendimento, a qualidade de vida no trabalho e os resultados comportamentais que podem assegurar a eficácia. No entanto, os autores consideram que existem vários tipos de equipas de trabalho com características distintas (composição e tarefas) e portanto os objetivos profissionais não são os mesmos pelo que, a forma de medir os resultados também não deverá ser a mesma. Assim, para as três dimensões, enumeram um conjunto de medidas subjetivas e consideram também para a dimensão rendimento um conjunto de medidas objetivas, mais específicas tendo em conta o tipo de tarefa que executam. As medidas subjetivas do rendimento reportam-se genericamente à produtividade, quantidade de trabalho, ajuste do tempo e cumprimento dos objetivos, eficiência, satisfação do cliente, qualidade das decisões. A dimensão da qualidade de vida no trabalho refere-se a medidas subjetivas como a satisfação da equipa e dos membros, confiança, compromisso, intenção de continuar na equipa. E a dimensão resultados comportamentais diz respeito a medidas subjetivas de rotação, absentismo e acidentes.

Laurenço, Miguez, Gomes e Freire (2000), consideram importante uma abordagem alternativa que integra os dois termos: eficácia (modelo multidimensional) e eficácias (várias conceções de eficácia), afirmando que ambos remetem para o mesmo constructo - eficácia, “o qual assume diversas facetas - eficácias - que mais não são do que a operacionalização intersubjetiva, em cada contexto e por cada ator, feita a partir de múltiplas dimensões potenciais que o constituem” (p. 8).

Neste contexto os estudos realizados por Beaudin e Savoie (1995) deram um contributo importante, concebendo um modelo multidimensional da eficácia das equipas de trabalho. Para estes autores a eficácia é entendida como um juízo de valor de um avaliador sobre o trabalho, as tarefas, as atividades de uma equipa de trabalho, tendo como referências os seus próprios critérios, interesses e preferências. O modelo multidimensional proposto concebe a eficácia das equipas de trabalho em quatro dimensões: social, económica, política e sistémica.

Tabela 1 - Dimensões e critérios de eficácia (adaptado de Lourenço, & Gomes, 2003)

Social	Económica	Política	Sistémica
Qualidade de vida	Produtividade	Legitimidade perante a organização	Envolvimento dos membros do grupo
Satisfação no trabalho	Economia de recursos	Legitimidade perante os clientes	Capacidade de adaptação do grupo
Apoio no trabalho	Rentabilidade	Legitimidade perante o superior	
Desenvolvimento profissional	Organização/execução da tarefa		
Competências			

A dimensão social refere-se à coesão do grupo, satisfação, motivação e apoio no trabalho. Relacionada com os resultados está a dimensão económica, que diz respeito aos níveis de produtividade, eficiência e à concretização de objetivos. A dimensão política refere-se portanto à avaliação feita pelos grupos exteriores, ou seja, à reputação da equipa no exterior. Por fim, a dimensão sistémica diz respeito à longevidade, crescimento e estabilidade do grupo, a eficácia é considerada pela vontade dos seus membros em permanecer no grupo no futuro, com base no envolvimento dos membros do grupo e na capacidade de adaptação ao grupo. Estas dimensões devem ainda ser consideradas como interdependentes pois podem vir a produzir efeitos/resultados noutras dimensões e potenciais porque podem não ser todas consideradas pelo avaliador, assim, só quando o avaliador as considerar passam da condição de potencial para critério relevante e utilizado. Este modelo contribui, assim, para uma conceção da eficácia como um constructo que integra várias dimensões dinâmicas que podem ser consideradas ou não pelo avaliador tendo em conta a sua conceção de equipas eficazes. Considera a multidimensionalidade na conceção de equipas eficazes e potenciais dimensões tendo em conta o contexto e o avaliador. Lourenço e Gomes (2003), testaram este modelo que foi aplicado em equipas de trabalho na área do desporto cujo o objetivo era clarificar a problemática da dimensionalidade na conceção da eficácia grupal e tendo como ponto de partida o modelo dos autores Beaudin e Savoie. Permitiu constatar que as quatro dimensões da conceção da eficácia propostas neste estudo emergem em duas, portanto, trata-se de uma conceção bidimensional: “*Organização e Manutenção*” - considera fatores como as competências e capacidades dos membros para trabalhar em grupo e assegurar a sobrevivência do grupo e “*Produção e Reputação*” diz respeito à reputação do grupo, produtividade, rentabilidade e concretização de objetivos.

Em suma, a eficácia nas equipas de trabalho em contextos organizacionais, ainda é um vigoroso campo de pesquisa, pela relevância do tema e pela importância da contribuição das equipas nos resultados organizacionais, continuando a surgir novos modelos teóricos, mas

denotando-se ainda falta de consenso por parte da comunidade científica, o que vem contribuir para a prossecução do desenvolvimento desta temática.

2. Conselho pedagógico - competências e eficácia

A “work group” is made up of individuals who see themselves and who are seen by others as a social entity, who are interdependent because of the tasks they perform as members of a group, who are embedded in one or more larger social systems (e.g. community, organization), and who perform tasks that affect others (such as customers or coworkers)(Guzzo & Dickson, 1997, p. 309).

A supervisão e liderança são os fatores chaves de qualquer estratégia destinada a melhorar as organizações escolares e portanto a sua eficácia. Um líder de uma organização escolar tem de saber planear, organizar, avaliar e controlar o trabalho, de forma a concretizar os objetivos propostos, práticas que fazem parte do exercício de uma liderança partilhada. Esta liderança partilhada está bem patente na estrutura das escolas do sistema educativo português, concretamente, na equipa de professores que são responsáveis superiores pelos domínios pedagógicos e didáticos da escola, designado por conselho pedagógico. Esta equipa de professores para além de pertencerem a este conselho são também os responsáveis por liderarem e coordenarem outras equipas também comprometidas com a ação coletiva, reforçando assim, as lideranças intermédias, como é o caso dos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, assim como os coordenadores de ciclo, ano curso e delegados de grupo.

Importa assim começar por enquadrar este órgão nos normativos legais. No Artigo 31º do Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, pode ler-se a conceção do Conselho Pedagógico para o legislador:

“ o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.

Trata-se de um órgão de topo na escola (como se pode observar na figura 2), que lida com temas muito vastos, que concretizam o seu projeto educativo e moldam o ambiente da comunidade escolar, apesar de estar sujeito a uma estrutura rígida, tanto na sua composição como na forma de trabalhar.

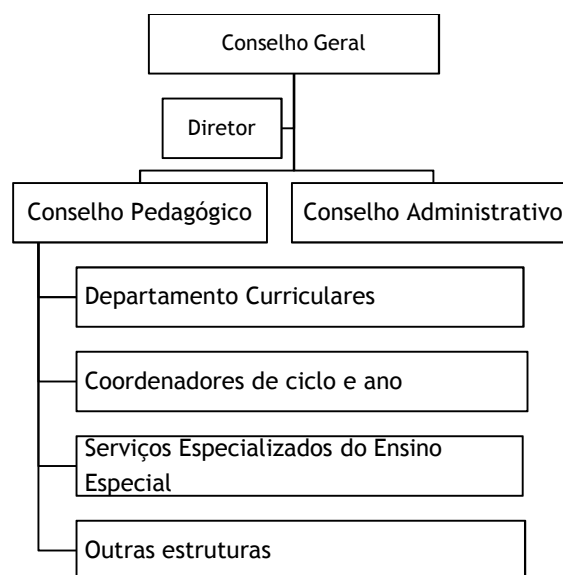


Figura 2 - Estrutura hierárquica de uma organização escolar.

No âmbito das suas competências, este órgão está no centro das políticas educativas locais ao ser responsável pela elaboração de uma proposta do projeto educativo da Escola, é ainda responsável por se pronunciar e apresentar propostas sobre diferentes domínios pedagógicos e de formação contínua dos atores educativos, destacando-se as propostas para celebração de contratos de autonomia, definição de critérios de avaliação dos alunos de elaboração de horários, contratação de docentes, propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares, bem como as respetivas estruturas programáticas, definição de princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar, propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação, e de acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril “propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens”.

Em suma, as competências enumeradas prendem-se com o desenvolvimento de competências de coordenação e liderança, mas também de supervisão pedagógica, em concordância com os propósitos das práticas supervisivas.

No que se refere à composição, esta sofreu alterações com a publicação do normativo Decreto-Lei n.º 137/2012, deixou de ter uma representatividade da comunidade educativa para passar a conferir uma composição unicamente de docentes, com forte influência destes.

Da sua composição faz parte o Diretor da escola, que é por inerência presidente deste órgão e que tem o poder de nomear quase todos os restantes membros do conselho pedagógico: os coordenadores de departamentos curriculares (apresenta três docentes que acabam por ser eleitos e serem seus representantes no conselho pedagógico) e demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa. Vilaverde (2008) corrobora numa investigação realizada a um Agrupamento de escolas sobre como os docentes percecionam a participação dos diferentes atores que compõem este Conselho, referindo como um órgão que congrega vários tipos de poder e influência.

Desde o Decreto-Lei n.º 735-A/74 até ao anterior modelo de administração e gestão das escolas, Decreto-Lei n.º 115-A/98, este órgão tem sofrido alterações tanto na sua composição como nas competências que foram emergindo gradualmente. Esta tendência não foi acompanhada no atual modelo de gestão em que algumas competências transitaram para as competências do diretor. A substituição da alteração do termo de “orientação” para “supervisão” na sua definição, consequentemente acarretou mudanças de atuação. Se inicialmente o conselho pedagógico era responsável por encaminhar domínios pedagógico-didáticos da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, agora, a sua atuação centra-se na monitorização desses domínios, e, portanto, de verificação da aplicação dos dispositivos legais.

No entanto, segundo Martins (2009) citado por Oliveira (2011), parece ainda existir alguma tensão entre dimensões democráticas que defende uma gestão participativa, representativa e colegial, uma visão do pós-revolução de 74, e dimensões mais hierárquicas assentes em princípios de racionalidade, eficiência e eficácia.

3. Liderança e Eficácia

Muito associado ao conceito de liderança no domínio das ciências organizacionais surge o conceito de eficácia. No contexto organizacional, é o líder que detém o poder e o profundo conhecimento da cultura organizativa, assim, estes devem atuar como agentes de mudança cabendo, segundo Bergamini (1994):

ao líder eficaz administrar o sentido que seus seguidores atribuem à cultura organizacional, ele pode interferir no *status quo*. Sua ação na mudança da cultura, diferentemente daquela empreendida por consultores externos e administradores em geral, se faz sentir de maneira duradoura, embora gradual e lenta (p.114).

Também para Bolívar (1997) a liderança destaca-se como um elemento crucial para a eficácia e a qualidade das escolas. Considera que no exercício da liderança os líderes devem ser capazes por um lado de apoiar os professores nos métodos utilizados para um ensino eficaz, por outro lado tem de compreender a escola como organização com uma cultura própria uma vez que as escolas eficazes se caracterizam também por ter uma identidade própria. Destaca a importância da cultura, valores e visão nas organizações, uma vez que a liderança é contextual. Assim, tanto a liderança eficaz requer uma cultura organizacional, a cultura escolar requer uma liderança. Desta forma o líder deve ter uma visão clara e bem definida que deve articular e partilhar com os restantes membros da comunidade educativa, deve conseguir atuar em consonância com a dita visão e disponibilizar recursos para ajudar a comunidade educativa a mover-se em torno desta visão.

Pedraja & Rodríguez (2004) corroboram esta relação através do estudo *“Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas”*, realizado no Chile a 42 diretores de 10 organizações públicas. Pretendiam testar se os estilos de liderança podem afetar o desempenho e eficácia da organização. Assim dos três estilos de liderança em estudo: participativo, colaborativo e instrumental, dois estilos (participativo e colaborativo) afetam positivamente a eficácia das organizações públicas. Desta forma o líder eficaz deve adotar comportamentos e possuir competências de comunicação interpessoais que influenciem o comportamento dos seus seguidores/equipas de trabalho, de forma a que estes concretizem os objetivos da organização/grupo o mais eficaz.

Neste seguimento, Lourenço (2000) aponta outra perspetiva “a eficácia como condição de liderança” (p.125), assim, a eficácia é considerada não como um objetivo a atingir pelos líderes mas como um pressuposto da liderança “toda a liderança é eficaz”. Partindo do pressuposto que o fenómeno da liderança ocorre no grupo, o líder eficaz terá de ser a chave para a eficácia do grupo, eficácia que é definida pela organização onde está inserido. A perspetiva tradicional da relação liderança-eficácia, defende que a liderança apenas é reconhecida se for eficaz. Para ser reconhecido como líder num grupo pressupõe “cumprir com eficácia os critérios de liderança inerentes a cada grupo particular, definidos a partir dos valores e representações dominantes no grupo acerca do que é ser-se líder”. Este líder é aceite no grupo se os atributos que mostra coincidem com as teorias implícitas dos seus seguidores.

Os conceitos de liderança e eficácia, bem como a sua relação ainda estão longe de serem consensuais, se por um lado estudos e autores concebem a eficácia como a concretização dos objetivos da empresa por outro a eficácia é condição da liderança, o mesmo acontece com o termo liderança associado com frequência a gestão.

Capítulo 3 - Supervisão nas organizações escolares

Os recentes documentos legais renovam as funções de supervisão, deixam de estar associadas apenas à formação de professores, para a distender aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola. Com as escolas a enfrentarem múltiplos desafios e mudanças também o conceito de supervisão foi redefinido, deixou de estar associado apenas ao processo de desenvolvimento profissional e pessoal do estagiário que pretende ascender à profissão docente, passando ao “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (Lima, Alarcão & Ferreira, 2008, p. 35).

Segundo Formosinho (2002), a supervisão é como um modelo de formação multidimensional que abarca o processo de ensino e aprendizagem, a sala de aula, a organização no coletivo, e o contexto social e cultural. Também Glickman (1985), citado por Garmston, Lipton & Kaiser (2002), refere que independentemente dos cargos ou funções atribuídas aos professores poderão ser considerados supervisores aqueles que promovam o ensino através do acompanhamento direto aos colegas, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento coletivo e investigação-ação.

Com efeito Lima, Alarcão e Ferreira (2008) sustentam que a organização escolar também tem de ser encarada como uma organização em desenvolvimento e aprendizagem, consequentemente, o papel do supervisor terá de ser renovado para líder ou facilitador de comunidades aprendentes num contexto escolar. Desta forma a atividade supervisiva estimula o crescimento e desenvolvimento de todos os agentes educativos, permite motivar para uma aprendizagem contínua e torna mais eficazes as atividades individuais para além de potenciar o trabalho colaborativo. É nesta linha de pensamento que Glickman e Gordon (2004) definem a supervisão como, “Super Vision, a term that denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community”(p. 8).

Sendo a escola uma organização dotada de uma cultura própria que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus agentes educativos, remete-nos para conceitos como escola reflexiva (é o pensar antes e depois da ação, para uma melhoria do que ocorre durante a ação, um processo constante de avaliação) e aprendente porque se cria nas escolas dinâmicas de partilha e colaboração que através do saber adquirido possa aumentar a eficácia das suas respostas. Na conceção de Senge (1994) citado por Lima, Alarcão e Ferreira (2008) a aprendizagem organizacional está ancorada em 5 domínios, a que chama de disciplina, que considera fulcrais para que atinjam os seus objetivos: (1) domínio pessoal: define

objetivos/metapas com o conhecimento do percurso para os atingir; (2) modelos mentais: compreensão dos outros e capacidade de abertura a novas ideias com base em valores e princípios alicerçados; (3) construção de uma visão compartilhada: todos os elementos partilham da mesma visão, construção da visão com o contributo de todos os elementos de forma a que os objetivos sejam partilhados por todos; (4) aprendizagem em equipa: promove o trabalho em grupo e uma aprendizagem colaborativa; e (5) pensamento sistémico ou quinta disciplina: integra os quatro domínios anteriores de forma a ter uma imagem da organização como um todo.

Face ao exposto será fundamental que as organizações escolares integrem a supervisão nas suas práticas para que se transformem em organizações reflexivas e aprendentes, não esquecendo que os agentes educativos deverão estar munidos de competências e formação adequada.

1. Funções do supervisor escolar

Alarcão (2009) reconceptualiza a função dos supervisores como “fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora” (p. 120). O supervisor da organização escolar surge como líder, líder com uma visão alargada, com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem ou como colaborador, na partilha entre professores e na prática reflexiva.

As características pessoais, como inteligência, perspicácia, criatividade e empatia, apesar de relevantes na prática supervisiva, se unicamente consideradas são insuficientes para o desempenho desta função. No entendimento de Wallace (1991) citado por Vieira (1993), existem duas formas de encarar a função do supervisor, a prescrita e a colaborativa. A perspetiva prescrita é entendida como sendo o supervisor uma autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor sendo este um modelo a seguir. Por sua vez na perspetiva colaborativa, o supervisor é um professor com mais saber e experiência recetivo às opiniões dos colegas, que se co-responsabiliza pelas suas opções, ajudando a desenvolver a autonomia através da prática reflexiva. Divide ainda a perspetiva colaborativa em três áreas: supervisão, observação e didática. Espera-se que o supervisor desenvolva estas competências e que se reflita no desempenho das suas funções. O mesmo autor apresenta como principais funções do supervisor pedagógico: informar (estar na posse de toda a informação relevante e disponibilizá-la); questionar (incentivar a uma prática reflexiva, questionando a realidade que observa); sugerir (propor novas ideias, atividades); encorajar (diz respeito ao equilíbrio

emocional) e avaliar (prática importante que permite o enriquecimento e a evolução dos envolvidos).

Segundo Rangel (1997) citado por Lima, Alarcão e Ferreira (2008) o supervisor pedagógico assume um papel político, pedagógico e de líder na organização escolar: “sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão - contextualizada e crítica - de suas ações e, também, de seus direitos” (p.12).

Embora a ênfase da supervisão seja colocada na relação ensino-aprendizagem o papel do supervisor pedagógico não se restringe apenas ao contexto de sala de aula, pois este espaço está inserido num macro sistema que é a organização escolar, com dinâmicas e influências específicas. Segundo os normativos legais a função de supervisão não diz só respeito às estruturas intermédias que coordenam grupos de professores, responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, como é o caso dos coordenadores de departamento, ano, ciclo ou curso e delegados de grupos, de acordo com o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril “departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”, como também, aos órgãos de administração e gestão, como a direção, o conselho pedagógico e o conselho geral, responsáveis pelos domínios pedagógico-didático, de orientação, acompanhamento e formação de alunos, professores. Tendo em conta os múltiplos domínios na organização escolar, as competências dos supervisores passam pelas práticas de: liderança; organização; orientação; avaliação; planificação; motivação; e comunicação (Oliveira, 2001).

Espera-se do supervisor pedagógico um conjunto de competências cognitivas e relacionais que permitam o desenvolvimento profissional dos professores, assim como o desenvolvimento da organização escolar. Nas competências relacionais Alarcão (2002), destaca quatro competências : (1) interpretativas: capacidade de leitura e observação do contexto (humano, social, cultural, histórica, política e educativa) com vista à prevenção de problemas; (2) análise e avaliação: ocorrências, projetos/atividades, desempenhos; (3) dinamização da formação: conhecer as necessidades de formação, incentivar e propor ações que permitam a aprendizagem colaborativa; (4) e relacionais: capacidade de comunicação, gestão de conflitos e capacidade de mobilizar recursos humanos.

Concluindo, o supervisor deve ter a capacidade de fazer uma leitura do contexto em que está inserido, promover a reflexão crítica e a aprendizagem colaborativa e mobilizar recursos com vista à concretização de objetivos organizacionais, assim como também deve estar disponível para uma aprendizagem ao longo da vida, investindo na sua própria formação.

2. Supervisão, Liderança e eficácia

Atualmente o conceito de supervisão é mais abrangente, não se restringe apenas à melhoria das práticas na sala de aula, ocorre num universo mais amplo que a escola e a comunidade onde está inserida e que visa essencialmente a melhoria das organizações escolares.

Nesta linha de pensamento, Alarcão (2002) enfatiza que os supervisores “têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização” (p. 232). Torna-se assim importante que os profissionais com cargos de liderança (de topo ou intermédia) na escola invistam e desempenhem práticas de supervisão.

As definições encontradas de supervisão e liderança surgem como uma estratégia destinada a melhorar a qualidade do propósito das organizações escolares. Alarcão (2001), define o papel do supervisor como líder de comunidades aprendentes, qualificantes, ou comunidades formativas, no interior da escola. Deixa de ser um líder isolado, mas antes um líder inserido numa comunidade ou num grupo de trabalho que exerce uma liderança partilhada e democrática, que possui uma visão estratégica, definindo metas a atingir, objetivos claros, toma decisões, partilha ideias, promove a iniciativa e a participação, avalia e envolve os professores neste processo fazendo-os sentir e identificar-se com a organização com vista a melhorar a organização. Outro autor que define a supervisão como liderança educativa é Harris (2002), cujos supervisores são encarados como os elementos dinamizadores de um grupo/organização para gerar o seu crescimento, assegurando o cumprimento de um rumo coletivo e traçando novas metas, indispensáveis para responder aos desafios do futuro. Na literatura é, ainda, possível encontrar conceitos que se cruzam com as duas temáticas supervisão e liderança em estudo: visão estratégica, gerir, planificar, definir objetivos, iniciativa, avaliar, influência/incentivo e tomada de decisões.

Também Rodríguez-Molina (2011), refere que as ações de supervisão e acompanhamento fazem parte das funções a serem desempenhadas pelos líderes educacionais, com a evolução que ocorreu no conceito de supervisão, passou-se de um controlo efetivo das práticas para ações de aconselhamento e acompanhamento de quem é supervisionado. Este acompanhamento é prática dentro das escolas que envolve os professores na sua dimensão pessoal, profissional e emocional. O líder pedagógico é capaz de promover acompanhamento e realimentação das práticas pedagógicas, gera instâncias e ferramentas de supervisão em conjunto. Assim, a tabela seguinte pretende resumir as relações de correspondência entre estilos de liderança e supervisão pedagógica:

Tabela 2 - Correspondência dos estilos de liderança aos estilos de supervisão pedagógica de Ricardo (2010)

Estilos de supervisão pedagógica	↔	Estilos de liderança
Diretivo (dirigir, padronizar e reforçar comportamentos)	↔	Autoritário (aquele que no grupo exerce o papel de líder assumido, e os seus seguidores lhe obedecem)
Colaborativo (resolução de problemas negociando comportamentos)	↔	Participativo (liderança partilhada, não há uma distinção clara entre líder e seguidores)
Não-diretivo (ouvir, incentivar e comportamentos reflexivos)	↔	<i>Laissez-faire</i> (orienta e só interfere se solicitado)

Em suma, para melhorar a qualidade e o nível de ensino e consequentemente ter efeitos positivos na organização escolar a supervisão e a liderança são os dois pilares principais e estratégicos para o seu sucesso.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 4 - Metodologia e procedimentos

1. Problema e objetivos do estudo

Com as constantes mudanças que têm ocorrido no contexto educativo, a introdução de normativos legais que alteram o regime de gestão e administração das instituições educativas, que contemplam conceitos como liderança, lideranças fortes, eficiência, eficácia e avaliação exigem que estas sejam cada vez mais competitivas, o que leva à necessidade de que tanto os líderes como os seus colaboradores sejam cada vez mais eficientes e capazes de dar o máximo de rendimento para o bem-estar da organização (Bergamini, 1994; e Costa, 2000). Surge assim a necessidade das instituições adotarem um estilo de liderança educacional que garanta a transformação da organização e desenvolvimento profissional dos seus professores (Bolíver, 1997). O líder eficaz é aquele que consegue resultados bem-sucedidos através do seu trabalho em liderar os outros (Briceño 2007; Clímaco 2009; Bolívar 2010). Assim, esta investigação tem por base, que, se por um lado, um líder eficaz sabe que o resultado de seu trabalho vai influenciar os seus seguidores, também a forma como estes seguidores vêem e compreendem o seu líder influencia o seu desempenho/performance (Phashiardis 2001). Desta forma, pretende-se apurar a concordância/discrepância de opiniões dos professores sobre as percepções de liderança dos seus diretores escolares.

O segundo objeto de estudo surge da relação de liderança com eficácia, mais especificamente eficácia grupal e sua conceção, tema de grande interesse na atualidade, devido às exigências e apresentação de resultados que as organizações enfrentam. Quais os critérios para se criarem equipas eficazes? Na literatura a resposta ainda não é consensual. Existem autores que dão ênfase ao rendimento da equipa (Shea & Guzzo, 1987) e a satisfação dos membros da equipa em permanecer nela (Rico, Alcover de La Hera & Tabernero, 2010), outros autores consideram critérios como a satisfação própria, dos seus superiores e externa e a longevidade e maturidade da equipa (Hackman 1987; Sundstrom, de Meuse & Futrell, 1990). No entanto, outros autores têm um conceito mais alargado, como Beaudin e Savoie (1995) que desenvolveram um modelo baseado em vários critérios como a satisfação e motivação, produtividade e eficiência, reputação e longevidade e estabilidade da equipa, uma visão multidimensional para avaliação de equipas eficazes. Tendo em conta o poder explicativo deste modelo, pretende-se estudar no contexto educativo, qual a percepção dos professores sobre eficácia em equipas de trabalhos.

Dado que nos propusemos estudar a liderança a partir da percepção dos docentes e a conceção da eficácia de equipas através da percepção dos professores do conselho pedagógico, e na sequência das considerações efetuadas anteriormente no enquadramento teórico, definimos para o presente estudo os seguintes objetivos:

- . Avaliar a percepção da liderança nas dez temáticas relacionadas com as lideranças educativas;
- . Comparar as percepções dos docentes entre estabelecimentos de ensino;
- . Comparar as percepções dos docentes em função do género;
- . Comparar as percepções dos docentes em função do nível de ensino que leciona;
- . Comparar as percepções dos docentes em função do tempo de serviço;
- . Avaliar a percepção dos docentes nas quatro dimensões da eficácia;
- . Comparar percepção dos docentes nas quatro dimensões da eficácia entre estabelecimentos de ensino;
- . Comparar as percepções de liderança com a percepção da eficácia do trabalho em equipa dos professores do conselho pedagógico.

2. Metodologia da investigação

Nesta investigação optou-se por um estudo quantitativo, descritivo-correlacional, pretende-se sobretudo descrever, analisar e relacionar variáveis, e transversal pois os dados foram recolhidos num único momento.

Tendo em conta o propósito deste estudo, segundo Almeida e Freire (2008), trata-se de um estudo descritivo, cujo o objetivo consiste em descrever os fatores determinantes ou conceitos que possam estar associados ao fenómeno e correlacional porque permitem que o investigador estabeleça relações entre as variáveis, quantificando inclusive tais relações. Trata-se portanto de um método versátil uma vez que permite a análise de um grande volume de dados que importa simplificar para compreender, de várias variáveis e da forma com se relacionam, sem as exigências que implicam os estudos experimentais. Dentre as suas vantagens destaca-se a possibilidade de o investigador trabalhar em ambientes naturais, sem os inconvenientes que pressupõe a preparação de ambientes “laboratoriais” como habitualmente acontece na investigação experimental (Coutinho, 2008a).

3 População e amostra

No presente estudo a população é oriunda de duas regiões do interior, uma situada no Alto Alentejo e outra situada na Beira Interior. Desta foi selecionada uma amostra não probabilística de conveniência, tendo sido considerada a proximidade geográfica do nosso local de trabalho e pretendíamos que a nossa amostra integrasse também docentes pertencentes a diferentes tipologias de organizações escolares: Agrupamento Escolar Vertical com todos os níveis de ensino exceto secundário e Escolas não Agrupadas com terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Foi ainda tido em consideração a formação dos diretores, assim como, o tempo de serviço e a experiência no cargo, e a constituição do conselho pedagógico, contemplando representantes de todos os níveis de ensino e de diferentes estruturas intermédias. Desta forma, com a diversidade de experiências vivenciadas e de conhecimentos dos factos dos inqueridos nas escolas permite-nos obter dados com características de contextos diferentes.

Uma das limitações do estudo, diz respeito ao número de questionários respondidos, num universo de 204 docentes apenas 50 responderam, correspondente a uma percentagem de 25%. Apesar de não ser uma amostra representativa e significativa, contudo não inviabiliza a análise dos dados, como refere Ghiglione e Matalon (1997) citados por Coutinho (2007) se por um lado a qualidade das conclusões que podemos retirar de um inquérito, depende da composição da sua amostra, por outro lado, não existe qualquer método que nos assegure, em todos os casos, uma amostra absolutamente representativa.

3.1 Caracterização dos contextos escolares

Com o objetivo de contextualizar as escolas em estudo, recorreu-se à análise de documentos oficiais da escola, nomeadamente, Projeto Educativo, Projeto de Intervenção do Diretor, Projeto Curricular e Regulamento Interno.

A Escola X, antiga Escola Comercial e Industrial situa-se numa região do interior e no centro da cidade. Com uma longevidade de 51 anos de idade o seu edifício mantém-se fiel à arquitetura inicial, sem ter sofrido remodelações na sua estrutura. A Escola dispõe de várias tipologias de espaços, para além das salas de aula, dispõe de uma biblioteca escolar, de laboratórios de Física, Química, Biologia, salas de Informática, Ginásio e oficinas de Construção Civil, Artes, Mecânica, Eletrónica e eletricidade e possui ainda um amplo espaço exterior embelezado por esculturas e pinturas feitas pelos alunos da escola constituindo uma referência no meio envolvente. Em relação à comunidade escolar, a sua população estudantil aproxima-se de um milhar de estudantes são oriundos não só da zona urbana onde está instalada a escola como também de zonas limítrofes. Acolhe alunos do terceiro ciclo do

ensino regular e de cursos de educação e formação, e alunos do ensino secundário regular e ensino profissional. É também considerada uma escola por disponibilizar uma oferta escolar diversificada em que um terço dos alunos do ensino secundário encontram-se a frequentar cursos profissionais na área de Desporto, Informática, Multimédia, Turismo, Mecânica e Eletricidade e Eletrónica. Os restantes alunos do ensino secundário frequentam cursos científico-humanísticos, Artes Visuais, Ciências e Tecnologia e Ciências Socioeconómicas

Os alunos são oriundos não só da zona urbana onde está instalada a escola como também de zonas limítrofes. Perto de um quarto dos alunos são apoiados pela Ação Social Escolar e seis alunos com necessidades educativas de carácter permanente.

Destaca-se a estabilidade do corpo docente nesta escola conta com cerca de 89% de docentes com vínculo ao Ministério da Educação e com mais de 10 anos de experiência profissional. Quanto ao pessoal não docente apenas uma psicóloga não pertence aos quadros da escola.

Os Encarregados de Educação desenvolvem a sua atividade profissional maioritariamente no sector terciário e secundário, no entanto, salienta-se ainda que 13% dos pais estão na situação de desemprego (Relatório de Avaliação Externa, 2010).

O diretor da escola é do sexo masculino, de idade compreendida entre os 50 e 55 anos, exerce esta função à cerca de 6 anos e tem uma vasta experiência em cargos de administração e gestão escolar no Ministério da Educação e nas estruturas educativas das escolas. Apresenta ainda cerca de 17 anos de experiência em sala de aula como professor. De acordo com o Sistema Educativo Português os diretores de escola podem ficar sem componente letiva o que lhes permite assegurar o cargo de diretor de escola sem ter afeto turmas para lecionar.

No que diz respeito ao conselho pedagógico todos os elementos possuem entre 3 e 5 anos de experiência no desempenho destas funções, assim como experiência em outras estruturas educativas.

A Escola Y situada numa região do Alto Alentejo e no centro da cidade, tendo sido criada em 1970, com o intuito de ser uma secção de uma Escola Industrial e Comercial da capital distrital. O seu edifício comporta 10 blocos repartidos por salas de aulas convencionais, salas de aula específicas de Educação Visual e de Tecnológica, laboratórios de Informática, Física e Química, Biologia, Geologia, Matemática e de eletricidade. Integra ainda uma Biblioteca Escolar, salas para Atividades de Tempos Livres, convívio de alunos e de trabalho, espaços desportivos, gabinetes para o Projeto “Saúde e Bem Viver”, Serviços de Psicologia Orientação e encontra-se sediado um Centro de Formação Contínua de Professores. A sua população estudantil aproxima-se de um milhar de estudantes oriundos da zona urbana onde está instalada a escola e dos concelhos limítrofes. Acolhe alunos do terceiro ciclo do ensino

regular, de um curso de educação e formação, e alunos do ensino secundário regular, ensino profissional e um curso de educação e formação de adultos. A oferta formativa dos cursos profissionais abarca áreas como Multimédia, Desporto, Ação Social, Instalações Elétricas, Energias renováveis e Higiene e Segurança no Trabalho e Ambiente. Cerca de 30% dos alunos beneficiam dos auxílios económicos da ação Social Escolar e aproximadamente 4% dos alunos da escola são de nacionalidade estrangeira.

É de considerar que o corpo docente desta escola é também maioritariamente estável, visto que cerca de 70% dos professores têm vínculo com o Ministério da Educação e apenas 30% são docentes colocados em regime de contrato. Destaca-se a experiência profissional deste quadro de professores, em que cerca de 75% tem mais de 10 anos de tempo de serviço. O pessoal não docente, também maioritariamente do quadro, cerca de 92%, é composto por assistentes técnicos e assistentes operacionais.

A população escolar é oriunda de classes sociais relacionadas com a indústria, comércio, serviços e agricultura. A principal atividade dos encarregados de educação encontra-se relacionada ao sector terciário e secundário (Projeto Educativo de Escola, 2012).

O diretor da escola é do sexo masculino, de idade compreendida entre os 50 e 55 anos, e exerce este cargo à 5 anos. Da sua vasta experiência como professor em sala de aula, cerca de 20 anos, destaca-se também o cargo de presidente em várias estruturas educativas das escolas. Também o diretor desta escola assegura este cargo sem ter afeto turmas para lecionar.

No que diz respeito ao conselho pedagógico todos os elementos possuem entre 4 e 7 anos de experiência no desempenho destas funções, assim como experiência em outras estruturas educativas.

A Escola Z situado numa região do Alto Alentejo foi fundado em 1998, resultado de uma agregação de unidades escolares é composto por três escolas básicas: duas com Ensino Básico e Jardim de Infância e uma com Jardim de Infância, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário profissional, também designada como escola sede do Agrupamento. Assim baseado em três realidades distintas, o edifício sede é composto por diversas tipologias de espaços: por salas de aulas convencionais, laboratórios de Ciências Naturais e Físico-químicas, Informática, Biblioteca Escolar, pavilhão desportivo, e gabinetes de trabalho para Serviços de Psicologia, Apoio ao Aluno e Equipa de Promoção da Educação para a Saúde, e espaços exteriores adaptados aos vários tipos de ensino. A população estudantil ronda as três centenas e meia de estudantes oriundos da zona urbana onde está instalada a escola e por zonas rurais limítrofes do concelho. Acolhe alunos do Jardim de Infância, Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo e Terceiro Ciclo do Ensino Básico regular e atendendo à heterogeneidades dos alunos, a escola na oferta formativa oferece uma via profissionalizante: um curso de

educação e formação na área da formação de proteção e prestação de socorros, curso vocacional e percurso curricular alternativo. Cerca de 46% dos alunos beneficiam dos auxílios económicos da ação Social Escolar pese que 57% são alunos que usufruem do escalão A, famílias com graves carências económicas. E cerca de 12% dos alunos da escola com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito aos recursos humanos, o corpo docente regista cerca de 74% professores têm vínculo com o Ministério da Educação e apenas 26% são docentes colocados em regime de contrato, o que evidencia alguma estabilidade do corpo docente. O pessoal não docente maioritariamente do quadro é constituído por 67% de assistentes operacionais, e em menor numero 20% por assistentes técnicos, e do centro de emprego a percentagem é residual de 10%.

Quanto aos encarregados de educação e no que diz respeito às habilitações literárias apenas 34% concluiu o 3º ciclo e apenas 6% concluíram um grau de ensino superior - licenciatura, evidencia-se, assim, um nível de escolarização bastante baixo. As principais atividades dos encarregados de educação situam-se no sector primário e secundário.

Como principais dificuldades no agrupamento destacam as fracas expectativas da população estudantil e a fraca valorização da instituição escolar por parte dos discentes e encarregados de educação. A nível socioeconómico destaca-se a elevada taxa de desemprego e a níveis baixos de escolaridade (Projeto Educativo de Escola, 2013).

O diretor da escola é também do sexo masculino, de idade compreendida entre os 45 e 50 anos, exerce esta função à cerca de 5 anos e possui uma vasta experiência em cargos de coordenação educativa territorial do Ministério da Educação. Apresenta ainda cerca de 10 anos de experiência em sala de aula como professor. Também este diretor não tem componente letiva, pelo que o seu horário não contempla turmas a lecionar.

No que diz respeito ao conselho pedagógico todos os elementos possuem aproximadamente 4 anos de experiência no desempenho destas funções, assim como experiência em outras estruturas educativas.

3.2 Caracterização da amostra

No sentido de realizar uma caracterização da amostra, para melhor compreender o perfil dos inquiridos, informações como: idade, sexo, habilitações académicas, categoria profissional, tempo de serviço docente, ciclo de ensino que leciona e as funções de gestão já exercidas ou em exercício, serão apresentadas na forma de tabela com a frequência de ocorrência e a correspondente taxa.

Da amostra fizeram parte, 64% (n=50) do género feminino. Sendo estes dados mais acentuados nas Escola Y e Z. Na escola X há um menor número de respondentes femininos do que masculinos no entanto a diferença é pouco expressiva. Esta predominância do sexo feminino nas escolas deve ser um fator a considerar.

Tabela 3 - Sexo dos inquiridos

<i>Genéro</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Escola Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Feminino	9	41%	7	70%	16	89%	32	64%
Masculino	13	59%	3	30%	2	11%	18	36%

Através da análise da tabela a maioria dos inquiridos situa-se no intervalo 41-50 anos de idade, os restantes encontram-se divididos entre os 30-40 anos e 51-60, o que confirma alguma antiguidade na classe docente destas escolas, fator que poderá ser tido em conta no estudo.

Tabela 4 - Idades dos inquiridos

<i>Intervalo Idades</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Agrupamento Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
30-40	5	23%	3	30%	5	28%	13	26%
41-50	8	36%	7	70%	11	61%	26	52%
51-60	8	36%	0	0%	2	11%	10	20%
>60	1	5%	0	0%	0	0%	1	2%

Relativamente às habilitações académicas dos maioritariamente das respostas dizem respeito ao grau académico da licenciatura, apenas uma pequena percentagem possui um grau superior de formação especializada ou mestrado e não se regista nenhum docente com o grau de doutoramento, o que pode revelar alguma falta de investimento na formação contínua.

Tabela 5 - Habilitações académicas

<i>Habilitações</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Escola Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Doutoramento	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Mestrado	4	18%	0	0%	1	6%	5	10%
Formação Especializada	4	18%	2	20%	3	17%	9	18%
Licenciatura	13	59%	8	80%	13	72%	34	68%
Bacharelato	1	5%	0	0%	1	6%	2	4%

Em relação à categoria profissional dos docentes respondentes volta-se a registar um número relevante na situação de Professor de Quadro de Nomeação Definitiva, obtendo um total de 70%. Estes valores tornam-se importantes para o estudo uma vez que sendo maioritariamente docentes do quadro de escola terão uma visão mais alargada da atuação do diretor e da escola.

Tabela 6 - Categoria profissional

<i>Categoria profissional</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Agrupamento Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Professor Contratado	2	9%	2	20%	5	28%	9	18%
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	2	9%	0	0%	3	17%	5	10%
Professor de Quadro de Nomeação Definitiva	17	77%	8	80%	10	56%	35	70%
Professor Estagiário	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Professor de Quadro de outra escola	1	5%	0	0%	0	0%	1	2%

Os resultados das idades dos inquiridos refletem-se no tempo de serviço onde maioritariamente são docentes entre os onze e os trinta anos de serviço, sendo que em maior número o intervalo de idade onze e vinte anos. Denotar que apenas na Escola X essa diferença não se regista uma vez que estão distribuídos equitativamente entre os intervalos.

Tabela 7 - Tempo de serviço

<i>Tempo Serviço</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Escola Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
0-10	4	18%	1	10%	2	11%	7	14%
11-20	6	27%	7	70%	9	50%	22	44%
21-30	6	27%	2	20%	7	39%	15	30%
31-40	6	27%	0	0%	0	0%	6	12%

No que diz respeito ao ciclo de ensino que os docentes lecionam, regista-se maior número no nível secundário, no entanto a Escola Z, trata-se como referido anteriormente, de uma escola apenas com o ensino básico, ou seja, do pré-escolar até ao terceiro ciclo, e portanto dos dados obtidos regista-se um maior número de professores que lecionam o 3º ciclo. No entanto importa salientar que os docentes que lecionam o 3º ciclo têm habilitações também para lecionar o ensino secundário. Tendo em conta a tipologia da escola Z foi possível recolher opiniões de outros níveis de ensino.

Tabela 8 - Ciclo de ensino que leciona

<i>Ciclo Ensino</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Escola Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Pré-escolar	0	0%	0	0%	4	22%	4	8%
1º Ciclo	0	0%	0	0%	1	6%	1	2%
2º Ciclo	0	0%	0	0%	4	22%	4	8%
3º Ciclo	2	9%	1	10%	9	50%	12	24%
Secundário	20	91%	9	90%	0	0%	29	58%

Relativamente às funções desempenhadas pelos docentes, salienta-se que das três escolas regista-se apenas um docente que não exerce nem nunca exerceu nenhum cargo de gestão.

No que diz respeito aos cargos de gestão já exercidos a maioria afirma já ter exercido o cargo de Diretor de Turma e Delegado de Grupo, no entanto funções como direção, conselho pedagógico e coordenadores de departamento curricular também foram assinaladas pelos inquiridos.

Tabela 9 - Docentes que já exerceram funções de gestão

<i>Já exerceram funções de gestão</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Escola Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Conselho Geral	3	4%	0	0%	4	11%	7	5%
Direcção	11	15%	1	4%	5	14%	17	13%
Conselho Pedagógico	7	9%	6	26%	6	16%	19	14%
Coordenadores Departamento	5	7%	5	22%	4	11%	14	11%
Coordenadores de Ciclo	6	8%	3	13%	3	8%	12	9%
Outras estruturas de coordenação	4	5%	1	4%	2	5%	7	5%
Directores de Turma	15	21%	5	22%	7	19%	27	20%
Directores de Curso	6	8%	0	0%	1	3%	7	5%
Delegado de Grupo	13	18%	6	26%	4	11%	23	17%
Orientador de estágio	4	5%	0	0%	1	3%	5	4%

Segue a mesma tendência quando questionados sobre os cargos de gestão que exercem, maioritariamente desempenham o cargo de Diretor de Turma e em valor muito próximo pertencem ao Conselho pedagógico. À exceção do cargo de direção todos os outros ocupam um cargo de gestão intermédia mas em número mais reduzido, como é o caso dos coordenadores de departamento, coordenadores de ciclo/ano, delegados/coordenadores de grupo e outras estruturas de coordenação pedagógica.

Tabela 10 - Docentes que exercem funções de gestão

<i>Exercem funções de gestão</i>	<i>Escola X</i>		<i>Escola Y</i>		<i>Escola Z</i>		<i>Total</i>	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Conselho Geral	1	4%	0	0%	2	9%	3	5%
Direção	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Conselho Pedagógico	7	25%	6	50%	6	27%	19	33%
Coordenadores Departamento	2	8%	0	0%	3	14%	5	9%
Coordenadores de Ciclo	2	8%	0	0%	1	5%	3	5%
Outras estruturas de coordenação	0	0%	0	0%	1	5%	3	5%
Diretores de Turma	6	25%	5	42%	6	27%	17	29%
Diretores de Curso	2	8%	0	0%	1	5%	3	5%
Delegado de Grupo	3	13%	1	8%	1	5%	5	9%
Orientador de estágio	2	8%	0	0%	1	5%	3	5%

4. Instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação, sendo a amostra constituída por professores do ensino não superior optou-se por aplicar um questionário anónimo, com o intuito de aumentar a garantia da fiabilidade deste instrumento com o anonimato das respostas dos professores. E para completar esta investigação recorreu-se ainda a análise documental que permitirá compreender o contexto da população.

Neste sentido, a sua estrutura comporta três partes (cf. anexo 2):

Primeira parte: pretende recolher informações sociodemográficas dos inqueridos, nomeadamente, idade, sexo, habilitações académicas, vínculo e experiência profissional, e funções que exerce atualmente e exercidas anteriormente;

Segunda parte: baseado no questionário de Pashiardis (2001) sobre a perceção dos docentes sobre a liderança dos seus diretores. É um instrumento que abrange dez áreas da liderança escolar: clima, gestão e liderança, desenvolvimento curricular, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão de alunos, desenvolvimento profissional e formação contínua, relacionamento com pais e comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões, e comunicação interna, correspondente a 52 itens de resposta *Escala de (tipo) Likert* organizada entre quatro categorias, que se situam entre os polos menos e mais favoráveis (1. Nunca; 2. Por vezes; 3. Frequentemente; 4. Sempre), apresentando-se também uma categoria designada *Sem opinião*.

Os resultados apontaram para uma concordância de opiniões nas áreas de clima escolar, desenvolvimento curricular, gestão de alunos, e relação com os pais e comunidade. Em oposição, nas áreas de gestão das pessoas e desenvolvimento profissional e formação contínua houve maior discordância, e nas restantes três áreas de gestão e liderança escolar, administração e gestão financeira, e na área de resolução de problemas e tomada de decisões não existe um acordo ou desacordo claro. Posteriormente este questionário foi aplicado à realidade portuguesa, tendo sido adaptado por Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005), no estudo *Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools* e posteriormente adaptado por Bexiga (2009), à realidade do ensino básico, denominado *Lideranças nas organizações escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*, onde as áreas com maior concordância são o clima escolar, gestão de alunos e resolução de problemas e tomada de decisões, já a área que reúne maior discordância diz respeito à gestão e liderança escolar. Mais recentemente, o mesmo instrumento foi utilizado por Amaral (2012), aplicado a uma escola portuguesa, com o título *O Diretor de Escola e as perceções dos professores*. Neste estudo as áreas com maior concordância são o clima escolar e a administração e gestão financeira, na área gestão das pessoas foi onde obtiveram maior discordância de opiniões.

Terceira parte: baseado no questionário de Lourenço e Miguez (2001) que tem como objetivo avaliar a perceção dos professores do conselho pedagógico sobre a eficácia do trabalho em equipa. Este instrumento é constituído por dois grupos. No primeiro grupo existem 20 questões que abrange quatro dimensões: social (compreende as questões 4, 8, 9, 14, 18), económica (compreende as questões 2, 6, 7, 18, 20), política (compreende as questões 1, 3, 10, 11, 15) e sistémica (compreende as questões 5, 12, 13, 16, 19). As respostas de *Escala de (tipo) Likert* está organizada entre cinco categorias, que se situam entre os polos menos e mais favoráveis (1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Moderadamente importante; 4. Bastante importante; 5. Muito importante). O segundo grupo corresponde a uma questão de ordenação de prioridades. Os autores desenvolveram e aplicaram este questionário apenas a uma única tipologia de grupos/contexto - organizações desportivas. Assim para aplicar este questionário ao contexto educativo foi necessário esclarecer alguns termos, como: cliente, concorrência e supervisor, que no contexto educativo se referem à comunidade educativa, organizações escolares e diretor da escola, respetivamente.

Os resultados obtidos por Lourenço e Gomes (2003) apoiado em trabalhos desenvolvidos por Beaudin e Savoie (1995) numa tentativa de clarificação da conceção de eficácia a partir de um modelo tetradimensional emergiram para duas dimensões da eficácia organização e manutenção, e produção e reputação e apontam para uma nova dimensão histórico-evolutiva. Esta nova dimensão refere-se às características que podem influenciar a eficácia em função da sua fase de desenvolvimento.

Na escolha dos instrumentos, foram tidos em consideração vários critérios, nomeadamente, a sua aplicação ao contexto português, ao contexto educativo português, e à sua sustentação teórica. Ambos os instrumentos selecionados foram testados pelos autores para aferir a validade interna e a fiabilidade.

Outro método de recolha de informação foi a análise documental, incidimos sobre os normativos internos das escolas em questão: Projecto Educativo, Projecto de Intervenção do Diretor, Projecto Curricular de Escola e o Regulamento Interno. Foi ainda necessário recorrer à consulta dos relatórios publicados pela IGEC, na sua página Web¹. Segundo Coutinho (2008b) é uma técnica que pode ter grande importância na medida em que se constituem boas fontes de informação e recolha de informação mais diversificada. Esta análise revelou-se de alguma importância para melhor compreender o contexto onde cada organização está inserida e fundamental para análise da segunda variável em estudo.

5. Procedimentos formais

Para aplicação dos instrumentos, numa primeira fase estabeleceram-se contactos com os directores para apresentar o inquérito e os objetivos do estudo e solicitar a autorização (cf. anexo 1) para os aplicar nas instituições que dirigem.

Posteriormente, o diretor da escola deu conhecimento do questionário e do seu propósito aos membros do conselho pedagógico, não foi apresentado como um questionário de “respostas certas ou erradas”, mas como um questionário confidencial e anónimo. Todas as instituições, deram uma resposta positiva para aplicação do questionário.

Por fim foi reencaminhado, via email pelos diretores das escolas, o acesso ao instrumento cujo o preenchimento é feito *online* através da plataforma *GoogleDocs*², a todos os docentes das respetivas escolas. O instrumento possui como nota introdutória algumas informações, nomeadamente a identificação dos autores dos questionários, período de preenchimento e o procedimento a utilizar. O preenchimento dos questionários não requereu a presença do investigador, no entanto foi disponibilizado o contato de correio eletrónico de modo a que os professores pudessem esclarecer dúvidas.

¹ www.ige.min-edu.pt/

² <https://docs.google.com/forms/d/1Nep8BzUFT0ccTzrT35KDf4pblqn65Lsa4mGO-Og-4qE/edit>

6. Análise estatística

Para o tratamento estatístico dos dados, recorreu-se ao uso de um software que é frequentemente utilizado nas ciências sociais o *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*, versão 19. Depois de concluída a recolha de dados no *googledocs* foram exportados para uma folha de excel e posteriormente transportados para o programa *SPSS*.

Assim sendo, para a análise descritiva dos dados, foram calculadas as frequências, e as respetivas percentagens, para variáveis com um nível de mensuração nominal, e médias, desvio padrão, mínimo, máximo e amplitude para variáveis cujo o nível de mensuração fosse intervalar ou *Escala (tipo) Likert*.

Foi testada a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias, para garantir a utilização adequada da Estatística Paramétrica. Os dados recolhidos não correspondiam aos pressupostos para estes testes estatísticos, acabando por se considerar mais adequado efetuar um tratamento estatístico não-paramétrico, para testar as diferenças entre os sujeitos. Portanto, sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas recorreu-se ao teste U de Mann Whitney para dois grupos e ao teste Kruskal Wallis para três ou mais grupos, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$ (Laureano, 2013).

A relação entre duas variáveis foi avaliada recorrendo a medidas de associação não-paramétrica, dado a natureza dos dados desta amostra, designadas por coeficientes de correlação de Spearman, que foram utilizadas para quantificar a intensidade e a direção da associação entre duas variáveis, como refere Maroco (2014), as correlações medem apenas a associação entre variáveis, sem que se possa inferir qualquer implicação de causa e efeito entre elas.

Capítulo 5 - Apresentação e análise dos resultados

Nesta componente da dissertação iremos proceder à apresentação e análise dos dados obtidos através do questionário anteriormente apresentado, realçando aspetos relevantes de acordo com os objetivos do trabalho. Os dados para as dimensões supracitados encontram-se registados em tabelas com percentagens por dimensão e por escola (cf. anexo 3). A utilização do teste *Kruskal-Wallis*, permitiu verificar as diferenças de opiniões por temas e níveis de ensino. O teste *Mann-Whitney* permitiu verificar se houve diferenças significativas de opinião consoante os anos de serviço, foram criados dois grupos, até 10 anos e mais de 10 de serviço e diferenças por sexo.

Os dados encontram-se organizados em três tópicos: liderança, apresenta os dados resultantes do questionário de Pashiardis (2001); eficácia, apresentada os dados resultantes do questionário de Lourenço e Miguez (2001) e por último o resultado da análise inferencial recorrendo a testes de associação da duas variáveis anteriores.

1. Liderança

A organização deste tópico segue as dez dimensões anteriormente apresentadas: clima de escola, gestão e liderança, desenvolvimento curricular, gestão das pessoas, administração e gestão financeira, gestão de alunos, desenvolvimento profissional e formação contínua, relação com pais e comunidade, resolução de problemas e tomada de decisões e comunicação interna.

1.1. Clima de escola

Quanto à dimensão do clima, o conjunto de itens tenta perceber qual o papel do diretor na construção e na promoção de um clima organizacional, valoriza o trabalho dos seus docentes, promove o diálogo, confere autonomia aos docentes e gere conflitos em tempo útil.

Tabela 11 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Clima

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Clima	50	2.00	2.00	4.00	3.2600	.51560
Valid N	50					

A dimensão do Clima foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3.2$ e uma variabilidade de $s=0.5$ e amplitude 2.0 relativamente baixos, situando-se as opiniões entre os 2 (por vezes) e os 4 (sempre) valor extremo da escala.

As médias por escola, tal como se pode verificar na tabela 12, encontram-se muito próximas, no entanto é de realçar o maior consenso de opiniões na escola Z com uma amplitude inferior de 1.38, e com uma média menos bem classificada em relação às restantes escolas.

Tabela 12 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Clima por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	1.75	2.25	4.00	3.3636	.48628
Escola Y	10	2.00	2.00	4.00	3.2750	.69921
Escola Z	18	1.38	2.38	3.75	3.1250	.42660

Analisando os itens individualmente (tabela 52-anexo 3) é possível observar uma maior concentração de opiniões entre o *frequentemente* e *sempre*: 3 itens com opiniões mais concentradas no *frequentemente* e 5 itens com opiniões mais concentradas no *sempre*. Regista-se ainda uma percentagem superior a 90 em opiniões *sempre* na questão “*concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas*”, na escola X. Importa referir que se registaram valores inferiores a 10% para opiniões *nunca* e *sem opinião*, sendo mais predominante na escola Y.

Na Tabela 13 encontra-se os resultados da relação entre o clima e o tempo de serviço. Como é possível constatar os docentes até 10 anos de serviço obtiveram em média, maiores pontuações no item *concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas*. O teste de Mann-Whitney permite-nos verificar que a diferença entre os sexos é estatisticamente significativa ($p=.045$).

Tabela 13 - Médias, U de Mann-Whitney do clima em função do tempo de serviço

Clima	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	Até 10 anos	7	34.00	91.000	.045
	+ de 10 anos	43	24.12		

Face aos resultados pode-se afirmar que os diretores criam um clima organizacional favorável ao trabalho diário dos professores. De notar que o Escola X é o que apresenta maiores percentagens na opinião *sempre*.

1.2. Gestão e liderança

Quanto ao tema gestão e liderança pretende-se perceber se o diretor coopera com as pessoas na criação de uma visão partilhada para a melhoria das escolas, envolve-se e envolve as pessoas na construção dessa visão, incentiva uma cultura de inovação e experimentação, cultiva uma cultura de escola que leva as pessoas a identificarem-se com ela, é reconhecido pela sua competência e carisma e não pelo cargo que ocupa.

Tabela 14 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão e Liderança

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Gestão e Liderança	50	2.50	1.50	4.00	3.2218	.56197
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

A dimensão Gestão e Liderança foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3.2$ ($s=0.5$) e uma variabilidade de opiniões de extremos, entre os 1.5 (por vezes) e os 4 (sempre). Regista-se ainda um caso sem opinião sobre a temática.

As médias por escola, tal como se pode verificar na tabela 15, apesar de próximas, existe uma maior variabilidade de opiniões na escola X com uma amplitude de 2.5. A escola Y é a que apresenta uma média menos bem classificada em relação às restantes escolas e também a que apresenta docentes sem opinião.

Tabela 15 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão e Liderança por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	2.50	1.50	4.00	3.2242	.56270
Escola Y ^{a)}	9	2.33	1.67	4.00	3.0852	.76014
Escola Z	18	1.67	2.33	4.00	3.2870	.46289

a) 1 caso sem opinião

Nesta temática o maior número de opiniões encontram-se distribuídas (anexo 3 - tabela 53) entre o *frequentemente* e o *sempre*, denotando-se uma maior tendência para o *sempre*, à exceção das questões: *a sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo* e *identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento* com maior ponderação no *frequentemente*. No entanto é na questão sobre *se a sua autoridade emana dos seus conhecimento e competências e não do seu cargo* que existe menor concordância e uma pontuação mais baixa, só quando analisada em conjunto as opiniões *frequentemente* e

sempre a performance dos diretores é maioritária. O item com maior concordância, 72.2%, diz respeito aos valores e ideais dos diretores que são sempre considerados *evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante*, encontra-se no sempre. Destaca-se ainda que o Escola Z em que não houve respondentes com opinião *nunca*.

Conforme se pode verificar na Tabela 16 apenas encontramos diferenças estatisticamente significativas nas médias do item se a autoridade do diretor *emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo* em função do tempo de serviço ($p=.010$). Os sujeitos com menos tempo de serviço são os que apresentam médias significativamente superiores relativamente aos seus colegas com mais tempo de serviço.

Tabela 16 - Médias, U de Mann-Whitney da Gestão e Liderança em função do tempo de serviço

Gestão e Liderança	Tempo de serviço	N	Média	U	p
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	Até 10 anos	7	37.93	63.500	.010
	+ de 10 anos	43	23.48		

Da análise global regista-se um nível de concordância elevado sobre a perceção dos docentes relativamente à prática da gestão e liderança nas escolas X e Z, acima dos 80% (considerando *sempre e frequentemente cumulativamente*) e um nível de desempenho mais baixo na escola Y com 62% e 15% de docentes a não manifestarem opinião.

1.3. Desenvolvimento curricular

Nesta temática de grande relevância no sistema educativo, pretende-se saber se o diretor incita processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, mobiliza os recursos humanos e físicos para ajudar os docentes na preparação e desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, acompanha o processo de ensino, planificação e o desenvolvimento do currículo, e articulação curricular entre os docentes de vários níveis educativos promovendo momentos de reflexão face aos resultados esperados.

Tabela 17 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão	50	2.00	2.00	4.00	3.2534	.52096
Desenvolvimento Curricular						
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

A dimensão do Desenvolvimento Curricular foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3.2$, uma variabilidade de opiniões $s=0.5$ e amplitude 2.0 relativamente baixos, situando-se as opiniões entre os 2 (por vezes) e os 4 (sempre) valor extremo da escala.

As médias e a dispersão de opiniões por escola, tal como se pode verificar na Tabela 18, encontram-se muito próximas entre si, o que demonstra claramente um consenso de opiniões. Na escola Y regista-se ainda docentes sem opinião sobre esta temática.

Tabela 18 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Curricular por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	2.00	2.00	4.00	3.2348	.57312
Escola Y ^{a)}	9	1.75	2.25	4.00	3.0556	.52705
Escola Z	18	1.25	2.75	4.00	3.3750	.43933

a) 1 caso sem opinião

Analisando a frequência dos itens (tabela 54 -anexo 3) é notória a concentração de opiniões assinaladas *frequentemente*. É de realçar que o item que mais recolheu opiniões *frequentemente* refere-se à *promoção da articulação das disciplinas e dos programas lecionados na escola com o currículo nacional*, 70% na escola Y. Salienta-se também as percentagens de 20% de docentes *sem opinião* em todas as questões exceto no item *Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados* de 10% que somando com o 30% de docentes que assinalaram por vezes demonstra alguma fragilidade na práticas de gestão curricular. No global o item que recolhe maior consenso diz respeito ao incentivo do diretor na adaptação do currículo às necessidades dos alunos. Denota-se uma preocupação por parte dos diretores com estes aspetos, uma vez que a maioria dos inquiridos reúne as suas respostas entre o *frequentemente* e *sempre* com valores superiores a 80% à exceção do item três com 77%.

Na Tabela 19 encontra-se a relação entre Desenvolvimento Curricular e o tempo de serviço. Foi possível constatar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias do item *monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados*. em função do tempo de serviço ($p=.008$). Os sujeitos com menos tempo de serviço são os que apresentam médias significativamente superiores relativamente aos seus colegas com mais tempo de serviço.

Tabela 19 - Médias, U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Curricular em função do tempo de serviço

Desenvolvimento Curricular	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	Até 10 anos	7	38.14	62.000	.008
	+ de 10 anos	43	23.44		

1.4. Gestão das pessoas

Na dimensão de gestão das pessoas pretende-se saber se o diretor fomenta o trabalho em equipa, acompanha e avalia o trabalho dos funcionários e docentes com vista ao desenvolvimento profissional e organizacional, define claramente metas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.

Tabela 20 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Pessoas

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Gestão de Pessoas	50	2.67	1.33	4.00	3.0340	.72087
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

A opinião média dos docentes na dimensão Gestão de Pessoas foi de $\bar{x}=3.0$ ($s=0.7$) e uma variabilidade de opiniões de extremos, entre os 1.3 (por vezes) e os 4 (sempre). Regista-se ainda um caso sem opinião sobre a temática.

Na Tabela 21, encontra-se os mínimos, máximos, médias e desvios padrões da temática dimensão Gestão de Pessoas e por escolas. Como se pode observar a escola melhor pontuada com $\bar{x}=3.1$ ($s=0.7$) é a escola Z com opiniões compreendidas entre 2 (por vezes) e 4 (sempre). As restantes escolas para além de apresentam valores médios semelhantes, também se destacam por diferenças de opiniões superiores. Salienta-se ainda na escola um docente sem opinião sobre esta temática.

Tabela 21 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Pessoas por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	2.67	1.33	4.00	2.9697	.69700
Escola Y ^{a)}	9	2.33	1.67	4.00	2.9630	.78959

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	2.67	1.33	4.00	2.9697	.69700
Escola Z	18	2.00	2.00	4.00	3.1481	.74292

a) 1 caso sem opinião

Da análise percentual dos itens (tabela 55 - anexo 3) a maior pontuação encontra-se no item 2 na opinião de *frequentemente* com 50% na escola Y, no entanto não houve um resultado expressivo, denota-se uma maior dispersão de opiniões o que confirma que apesar de ser uma área crucial para o desenvolvimento e crescimento da organização, esse facto, pode não ser do entendimento dos diretores. O item 1 *Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa* é o que reúne maior percentagem de opiniões *por vezes*, nos restantes itens as opiniões recaem maioritariamente no *frequentemente* e *sempre* com percentagens superiores a 70% o que revela aspetos positivos na prática das lideranças, nomeadamente a definição de estratégias de ensino, gestão da sala de aula, e comunicação com o público, e por outro a integração das lideranças em equipas de trabalho tendo em vista o desenvolvimento profissional e organizacional.

1.5. Administração e gestão financeira

A dimensão da administração e gestão financeira pretende recolher informação, sobre, se o diretor garante o rigor na elaboração e o envio atempado dos documentos para o Ministério da Educação, cumpre os normativos legais, elabora orçamentos em função das necessidades pedagógicas para atingir os objetivos definidos, cumpre os limites orçamentais, e monitoriza o uso, a manutenção e a substituição de equipamento essencial para o funcionamento normal da organização.

Tabela 22 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão	50	2.00	2.00	4.00	3.5420	.48440
Administração e Gestão Financeira						
Valid N	50					

A opinião média dos docentes na dimensão Administração e Gestão Financeira foi de $\bar{x}=3.5$ ($s=0.4$) e uma variabilidade relativamente baixa de opiniões entre os 2 (por vezes) e os 4 (sempre) valor extremo da escala.

Na Tabela 23, encontra-se os mínimos, máximos, médias e desvios padrões da dimensão anteriormente citada. Como se pode observar a escola melhor pontuada com $\bar{x}=3.6$ ($s=0.3$) é a escola Z com uma diferença de opiniões de 1 (amplitude). Contrariamente a escola menos pontuada apresenta uma maior dispersão $\bar{x}=3.3$ ($s=0.5$) é a escola Y.

Tabela 23 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Administração e Gestão Financeira por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	2.00	2.00	4.00	3.5409	.54221
Escola Y	10	1.50	2.50	4.00	3.3250	.54633
Escola Z	18	1.00	3.00	4.00	3.6639	.33423

Da análise da frequência do itens (tabela 56- anexo 3), destaca-se um consenso dos docentes *sem opinião* sobre o *envio atempado de documentos para a tutela por parte do diretor*, facto que pode ocorrer devido ao desconhecimento desta prática por parte dos docentes, registando na escola Y o valor mais elevado de 80%. Nos restantes itens a maioria dos docentes consideram que o seu diretor *cumpe sempre* as orientações educativas, zela pelo cumprimento das atividades e gere eficazmente os espaços físicos da escola. É ainda de salientar que neste tema as opiniões *nunca* foram de 0%. Com valores mais equilibrados o item que reúne maior concordância 60.43%, considera que o diretor *gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores*.

Na Tabela 24 encontra-se a relação entre Administração e Gestão Financeira e o género. Como é possível constatar os homens obtiveram em média maiores pontuações no item *cumpe as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objetivo de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento*. O teste de Mann-Whitney permite-nos verificar que a diferença entre os sexos é estatisticamente significativa ($p=.006$).

Tabela 24 - Médias, U de Mann-Whitney da Administração e Gestão Financeira em função do género

Administração e Gestão Financeira	Género	N	Média	U	p
Cumpe as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objetivo de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento.	Masculino	18	32.22	167.000	.006
	Feminino	32	21.72		

1.6. Gestão de alunos

Nesta dimensão pretendemos perceber se o diretor: informa a comunidade educativa das regras de conduta para os alunos, aplica o disposto no regulamento garantido o princípio de

equidade e justiça, promove uma cultura de partilha de experiências de aprendizagem, evita interrupções desnecessárias das atividades letivas; garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.

Tabela 25 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Alunos

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Gestão de Alunos	50	2.33	1.67	4.00	3.2640	.53819
Valid N	50					

A dimensão Gestão de Alunos foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3.2$ ($s=0.5$) e com uma diferença de opiniões de 2.33 - valor considerável, situando-se as opiniões entre os 1.67 (por vezes) e os 4 (sempre) valor extremo da escala.

As médias por escola, tal como se pode verificar na tabela 26, encontram-se muito próximas, no entanto é de realçar o maior consenso de opiniões na escola Z com uma amplitude inferior de 1.33, e valor médio $\bar{x}=3.2$ ($s=0.3$). A escola Y é menos pontuada e a que apresenta menor consenso de opiniões.

Tabela 26 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Gestão de Alunos por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	2.33	1.67	4.00	3.3288	.60020
Escola Y	10	2.00	2.00	4.00	3.1300	.65818
Escola Z	18	1.33	2.67	4.00	3.2593	.38015

No geral a maioria concorda sobre a preocupação do diretor na coordenação dos alunos, as opiniões encontram-se distribuídas entre as afirmações frequentemente e o sempre, no entanto, destaca-se o item *Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento* pela falta de consenso entre os docentes. Por outro lado o item *Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos* reúne uma pontuação percentual mais alta. Denota-se um grupo significativo sem opinião nos itens *Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas*, com valor percentual 20%; *Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra- escolares*, com valor percentual 30%; e *Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos*, com valor percentual 20% (tabela 57, anexo 3).

Na Tabela 27 encontra-se a relação entre Gestão de alunos e o nível de ensino que os docentes lecionam. Foi possível constatar que foram encontradas diferenças estatisticamente

significativas nas médias do item *evita interrupções desnecessárias das atividades letivas* em função do nível de ensino dos docentes ($p=.007$). Os docentes com maior nível de ensino são os que apresentam médias significativamente superiores relativamente aos seus colegas.

Tabela 27 - Médias e Kruskal-Wallis da Gestão de alunos em função do nível de ensino que leciona

Gestão de alunos	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas.	Educador de Infância	4	7.25	14.102	.007
	1º Ciclo	1	34.00		
	2º Ciclo	4	16.75		
	3º Ciclo	9	21.89		
	Secundário	32	29.63		

Na Tabela 28 encontra-se a relação entre Gestão de Alunos e o género. Como é possível constatar os homens obtiveram em média maiores pontuações no item *evita interrupções desnecessárias das atividades letivas*. O teste de Mann-Whitney permite-nos verificar que a diferença entre os sexos é estatisticamente significativa ($p=.004$).

Tabela 28 - Médias, U de Mann-Whitney da Gestão de Alunos em função do género

Gestão de alunos	Género	N	Média	U	p
Evita interrupções desnecessárias das atividades letivas.	Masculino	18	32.50	162.000	.004
	Feminino	32	21.57		

Podemos concluir que a opinião de uma grande maioria dos docentes conhecem a forma de atuação dos seus diretores na gestão dos alunos, no outro extremo existem ainda um grupo significativo de docentes sem opinião sobre o tema.

1.7. Desenvolvimento profissional e formação contínua

Nesta dimensão procura-se saber se o diretor: preocupa-se com o seu desenvolvimento profissional melhorando as suas competências de liderança por iniciativa própria, utiliza resultados da avaliação externa, da avaliação do desempenho docente e de outras fontes para melhorar o seu desempenho e potenciar o desenvolvimento da escola; e se incentiva momentos de partilha e reflexão sobre os desafios da profissão docente.

Tabela 29 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão	50	3.00	1.00	4.00	3.1481	.75313
Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua						
Valid N ^{a)}	45					

a) Case excluded

A opinião média dos docentes na dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua foi de $\bar{x}=3.1$ ($s=0.7$) e os valores mínimos e máximo situam-se nos extremos da escala (amplitude elevada). Regista-se ainda 5 docentes sem opinião sobre o tema da dimensão.

Na Tabela 30, encontra-se os mínimos, máximos, médias e desvios padrões da dimensão citada. Como se pode observar a escola Z é a que apresenta melhores resultados com uma média de $\bar{x}=3.4$ ($s=0.4$), com diferença de opiniões mais baixa em relação às restantes e não regista nenhum caso sem opinião. Contrariamente, a escola X e Y apresenta uma dispersão de opiniões superior e opiniões a situarem-se nos extremos.

Tabela 30 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua.

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X ^{a)}	18	3.00	1.00	4.00	2.9167	.84453
Escola Y ^{b)}	9	2.67	1.33	4.00	2.9815	.88367
Escola Z	18	1.33	2.67	4.00	3.4630	.45931

a) 4 caso sem opinião b) 1 caso sem opinião

Da análise dos dados relativos ao papel do diretor nesta dimensão, parece haver ainda um grupo relevante de docentes, superior a 40% (tabela 58 - anexo 3), que respondeu sem opinião nas escolas X e Y nos itens *Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria* e *Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em atividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento*. Contrariamente na escola Z, as respostas dos docentes, nestes itens, centraram-se no *sempre*. No item *“Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão”* parece haver maior consenso, as respostas dos docentes situam-se em maior número percentual no *sempre* e *frequentemente*, e as opiniões assinaladas como *sempre* foi a que reuniu mais consenso 61.1%.

Na Tabela 31 encontra-se a relação entre Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua e o tempo de serviço. Foi possível constatar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias do item *partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão* em função do tempo de serviço ($p=.023$). Os sujeitos com menos tempo de serviço são os que apresentam médias significativamente superiores relativamente aos seus colegas com mais tempo de serviço.

Tabela 31 - Médias, U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do tempo de serviço

Desenvolvimento profissional e formação contínua	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	Até 10 anos	7	36.50	73.500	.023
	+ de 10 anos	43	23.71		

Na Tabela 32 encontra-se a relação entre Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua e o género. Como é possível constatar os homens obtiveram em média maiores pontuações no item *esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria*. O teste de Mann-Whitney permite-nos verificar que a diferença entre os sexos é estatisticamente significativa ($p=.040$).

Tabela 32 - Médias, U de Mann-Whitney do Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua em função do género

Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	Género	N	Média	U	p
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de atividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	Masculino	18	30.89	191.000	.040
	Feminino	32	22.47		

Nesta dimensão, existe um maior número de docentes sem opinião, o que pode estar associado à falta de informação, ou à não divulgação dessa informação ao corpo docente das escolas.

1.8. Relacionamento com pais e comunidade

Na dimensão do relacionamento do diretor com os pais e restante comunidade trata-se de um visão mais alargada e integradora da escola. Pretende-se saber se o diretor: incentiva a relações entre a escola, comunidade e pais sentindo-se estes responsáveis pela causa educativa, reconhece as necessidades dos alunos, da escola e do meio onde está inserida,

desenvolve ações e cria parcerias com instituições e empresas da comunidade para responder às necessidades identificadas, projeta uma imagem positiva da escola para a comunidade.

Tabela 33 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Relacionamento com Pais e Comunidade

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Relacionamento com Pais e Comunidade	50	1.80	2.20	4.00	3.4415	.54435
Valid N ^{a)}	49					

a) Case excluded

A dimensão do Relacionamento com Pais e Comunidade foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3.4$ ($s=0.5$), e uma diferença de opiniões de 1.8, situando-se as opiniões entre os 2.2 (por vezes) e os 4 (sempre) valor extremo da escala. Das 50 observações apenas um docente sem opinião sobre o tema.

A tabela 34 apresenta os valores mínimo, máximo, amplitude, média e desvio padrão por escola. Como se pode observar a escola melhor classificada é a escola X com $\bar{x}=3.3$ ($s=0.5$), no entanto, é também aquela onde existe um docente sem opinião. As restantes escolas encontram-se muito próximas, no entanto é de realçar o maior consenso de opiniões na escola Z com uma amplitude inferior de 1.38 mas com uma média inferior às restantes escolas.

Tabela 34 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Relacionamento com Pais e Comunidade por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X ^{a)}	21	1.80	2.20	4.00	3.3286	.57196
Escola Y	10	1.80	2.20	4.00	3.1933	.66254
Escola Z	18	1.38	2.38	3.75	3.1250	.42660

a) 1 caso sem opinião

Globalmente as opiniões situam-se entre o *frequentemente* e *sempre* (tabela 59 - anexo 3), sendo que as respostas *sempre* detêm maior concentração de opiniões. A percentagem mais alta encontra-se no item *encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais* e no item *projeta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade*, com valores superiores a 60%. Se analisarmos em conjunto as opiniões *frequentemente* e *sempre*, 85,7% dos docentes concordam que os diretores *promovem a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos* e 82,7% concordam que *criam uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento*.

Os valores elevados obtidos das opiniões dos docentes mostram o envolvimento dos diretores em aproximar a escola a todos os elementos da comunidade educativa e envolvente.

1.9. Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

Ao nível da dimensão resolução de problemas e tomada de decisões, uma das tarefas fundamentais de qualquer gestor e líder de uma organização educativa, as questões procuram perceber se o diretor: promove o debate e a procura partilhada e continuada de soluções, envolve todos os docentes na resolução de problemas em vez decidir isoladamente, ouve diferentes pontos de vista e ideias para encontrar soluções para os problemas.

Tabela 35 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	50	3.00	1.00	4.00	3.0090	.61409
Valid N	50					

A dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3,0$ ($s=0,6$) e as opiniões situam-se nos extremos da escala 1(nunca) e 4 (sempre), regista-se uma amplitude elevada.

Tal como se pode verificar na tabela 36, a escola X é a que apresenta um valor médio superior às restantes escolas $\bar{x}=3.2$ ($s=0.5$) e opiniões a variarem entre 2.2 e 4, sendo que este último refere-se ao valor extremo da escala - *sempre*. As restantes escolas apresentam resultados inferiores, mas é na escola Y onde este fato é mais notório, com um valor médio mais baixo e uma dispersão de opiniões superior $\bar{x}=2.6$ ($s=0.8$) com amplitude 3.0.

Tabela 36 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	1.80	2.20	4.00	3.2205	.56456
Escola Y	10	3.00	1.00	4.00	2.6400	.80994
Escola Z	18	1.60	2.20	3.80	2.9556	.45273

Ao analisar os resultados obtidos, as opiniões dos docentes situam-se globalmente em *frequentemente*. O item que reúne maior concordância, 55.5% considera que o diretor *partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal*, o item menor considerado 37.7%, acha o diretor *flexível e aberto a diferentes soluções para os problemas*, é a escola Z que obtém o maior número de concordância 61.1% de opiniões *por vezes*. Nesta dimensão as respostas *nunca* e *sem opinião* não ultrapassam o valor percentual de 5%.

Na Tabela 37 encontra-se a relação entre Resolução de Problemas e Tomada de Decisões e o tempo de serviço. Foi possível constatar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias em três itens: *partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal* ($p=.006$); *é flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas* ($p=.021$); e *implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente* ($p=.007$). Os sujeitos com menos tempo de serviço continuam a ser os que apresentam médias significativamente superiores relativamente aos seus colegas com mais tempo de serviço.

Tabela 37 - Médias, U de Mann-Whitney da Resolução de Problemas e Tomada de Decisões em função do tempo de serviço.

Resolução de Problemas e Tomada de Decisões	Tempo de serviço	N	Média	U	p
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	Até 10 anos	7	38.14	62.000	.006
	+ de 10 anos	43	23.44		
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	Até 10 anos	7	36.64	72.500	.021
	+ de 10 anos	43	23.69		
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	Até 10 anos	7	38.00	63.000	.007
	+ de 10 anos	43	23.47		

Os resultados nesta dimensão apontam para valores positivos se considerarmos os valores médios e as respostas assinaladas como *frequentemente* e *sempre* cumulativamente, e também os baixos valores percentuais nas opiniões *nunca* e *sem opinião*, o que sugere que a tomada de decisão é baseada na partilha de informação e decisões, embora denota-se mais em algumas escolas que noutras.

1.10. Comunicação interna

Por fim, na dimensão da comunicação interna, o conjunto de questões procuram saber se o diretor: promove e utiliza mecanismos de circulação interna da informação, assegura-se que essa informação chega atempadamente a todos os elementos da escola, confirma junto das

estruturas se esse mecanismo de circulação de informação é eficaz, e desloca-se às escolas para assegurar a correta receção de informação.

Tabela 38 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Comunicação Interna

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Comunicação Interna	50	2.40	1.60	4.00	3.2393	.56293
Valid N	50					

A dimensão Comunicação Interna foi pontuada pelos docentes com um valor médio de $\bar{x}=3.2$ ($s=0.5$) e as opiniões situam-se próximas do extremos 1.6 e 4 (sempre) o que demonstra alguma dispersão de opiniões.

Tal como se pode verificar na tabela 39, a escola X é a que apresenta um valor médio superior às restantes escolas $\bar{x}=3.3$ ($s=0.4$), as opiniões variam entre 2.6 e 4, sendo que este último refere-se ao valor extremo da escala - *sempre*. Destaca-se a escola Y com um valor médio mais baixo e uma dispersão de opiniões superior $\bar{x}=2.9$ ($s=0.7$) com amplitude 2.4.

Tabela 39 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Comunicação Interna

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	22	1.40	2.60	4.00	3.3947	.45945
Escola Y	10	2.40	1.60	4.00	2.9750	.79788
Escola Z	18	1.60	2.40	4.00	3.1963	.49122

Globalmente as opiniões situam-se maioritariamente em *sempre* e *frequentemente*. O item que confere maior concordância entre os docentes refere, se o diretor *desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida*, este fenómeno pode ser compreendido porque as escolas X e Y são constituídas por um único edifício, no entanto na escola Z a maioria dos docentes 61.1% parece não ter opinião sobre este assunto, pode dever-se ao facto de os docentes pertencerem à escola sede. Destaca-se ainda o item com maior valor percentual 88.47% (sempre e frequentemente cumulativamente) de opiniões consensuais em que os docentes reconhecem que o seu diretor *utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil*. Relativamente à escola Y, é claramente a escola que reúne menos consenso no item *confirma junto dos docentes a boa receção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão*, com 20% de opiniões *nunca* e 20% de respostas *sem opinião* o que pode refletir alguma falha na comunicação e na circulação da informação (tabela 61, anexo 3).

Na Tabela 40 encontra-se a relação entre Comunicação Interna e o nível de ensino que os docentes lecionam. Foi possível constatar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas médias do item *evita interrupções desnecessárias das actividades letivas* em função do nível de ensino dos docentes ($p=.006$). Os docentes que consideram que o diretor se desloca à escola para verificar a receção da informação no primeiro e terceiro ciclo apresentam médias significativamente superiores relativamente aos seus colegas.

Tabela 40 - Médias e Kruskal-Wallis da Comunicação Interna em função do nível de ensino que leciona

Comunicação Interna	Nível ensino	N	Média	χ^2	p
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida	Educador de Infância	4	5.25	14.318	.006
	1º Ciclo	1	32.50		
	2º Ciclo	4	25.38		
	3º Ciclo	9	29.89		
	Secundário	32	26.59		

Na Tabela 41 encontra-se a relação entre Comunicação Interna e o género. Como é possível constatar novamente os homens obtiveram em média maiores pontuações no item *desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida*. O teste de Mann-Whitney permite-nos verificar que a diferença entre os sexos é estatisticamente significativa ($p=.043$).

Tabela 41 - Médias, U de Mann-Whitney da Comunicação Interna em função do género

Comunicação Interna	Género	N	Média	U	p
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	Masculino	18	29.89	209.000	.043
	Feminino	32	23.03		

Da análise dos dados apresentados podemos considerar que o papel do diretor na circulação interna da informação é positivo uma vez que a maioria dos docentes responde *frequentemente* e *sempre*, e a pontuação média mais elevada entre os docentes encontra-se nas opiniões *sempre*.

2. Conceção da Eficácia

A organização deste tópico segue as quatro dimensões anteriormente apresentadas: social, económica, política e sistémica. Os dados para as dimensões supracitadas encontram-se

registados em tabelas com valores mínimo, máximo, amplitude, média e desvio padrão por escola

2.1 Dimensão Social

Na dimensão social o conjunto de questões procura saber se a experiência do trabalho em equipa contribui para o bem-estar dos seus elementos, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, satisfação e relacionamento.

Tabela 42 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Social

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Social	19	1.60	3.40	5.00	4.0316	.41774
Valid N	19					

Globalmente os docentes consideram a dimensão Social, “bastante importante” na avaliação do trabalho em equipa do Conselho Pedagógico apresentado uma média de 4.0 pontos, com uma amplitude e desvio padrão relativamente baixos, situando-se as opiniões entre os 3.4 (moderadamente importante) e os 5 (muito importante) pontos.

As médias por escola, tal como se pode verificar na tabela 43, encontram-se muito próximas, no entanto é de realçar o maior consenso de opiniões na escola Y com uma amplitude baixa de .80, e com uma média menos bem classificada em relação às restantes escolas.

Tabela 43 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Social por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	7	1.20	3.40	4.60	4.0857	.39761
Escola Y	6	.80	3.60	4.40	3.9000	.35214
Escola Z	6	1.40	3.60	5.00	4.1000	.53292

Analisando os itens em particular (anexo 3, tabela 62) podemos verificar que o que reúne maior consenso entre todos os docentes, refere-se à *Qualidade da experiência de trabalho em equipa, nomeadamente no que se refere ao tipo de relações entre os membros*, considerando-o “bastante importante” (entre 71.4% e 100%). O item menos bem classificado diz respeito ao *Grau de satisfação que os membros da equipa manifestam face ao funcionamento da mesma*, reúne menor consenso e houve docentes, 16.7%, a considerarem-no como “pouco importante”. É importante realçar que nesta dimensão nenhum dos itens foi considerado “nada importante”.

Da análise dos dados apresentados podemos considerar que a dimensão social apresenta um conjunto de critérios relevantes na avaliação do trabalho em equipa do Conselho Pedagógico, uma vez que a pontuação média mais elevada entre os docentes encontra-se nas opiniões “*bastante importante*”.

2.2 Dimensão Económica

A dimensão económica diz respeito a aspetos como o rendimento do Conselho Pedagógico e procura-se saber qual o grau de importância atribuído a um conjunto de itens relacionados com produtividade, rentabilidade e eficiência.

Tabela 44 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Económica

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Económica	19	1.20	3.60	4.80	4.1053	.31530
Valid N	19					

Na generalidade, os docentes também consideram a dimensão Social, “*bastante importante*” na avaliação do trabalho em equipa do Conselho Pedagógico apresentando uma média de 4.1 pontos, e um desvio padrão e amplitude com valores que aparentam consenso, o intervalo médio de opiniões situa-se entre os 3.6 (moderadamente importante) e os 4.8 (muito importante) pontos.

Os valores médios entre escolas encontram-se muito próximos, como se pode verificar na tabela abaixo, no entanto, destaca-se a escola Y, que embora com um valor médio inferior às restantes escolas, apresenta um desvio padrão e amplitude muito inferior, denotando-se claramente uma maior concentração de opiniões.

Tabela 45 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Económica por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	7	1.00	3.60	4.60	4.1429	.32071
Escola Y	6	.40	3.80	4.20	4.0000	.12649
Escola Z	6	1.20	3.60	4.80	4.1667	.44572

De acordo com a tabela 63 do anexo 3, podemos observar vários itens que reúnem consenso entre os docentes, e dizem respeito à capacidade da equipa para: *otimizar os recursos que utiliza, tomar decisões adequadas à realização das tarefas e gerir as diferentes competências dos seus membros em função dos resultados de tarefa a atingir*, considerando-os “*bastante importante*”. O item *Quantidade e qualidade de resultados produzidos pela equipa por unidade de tempo*, reúne menor consenso e houve docentes, 14.3%, a considerarem-no como “*pouco importante*”. É importante realçar que nesta dimensão nenhum dos itens foi

considerado “nada importante” e “pouco importante” apenas no primeiro item foi considerado pela escola x.

Os resultados apresentados nesta dimensão apontam para valores bastante positivos, se considerarmos as opiniões concentradas no nível “bastante importante”, amplitudes semelhantes, e ausência de opiniões “nada importante” e baixos valores percentuais em “pouco importante”.

2.3 Dimensão Política

A dimensão política diz respeito à imagem/reputação do conselho pedagógico no interior e exterior da escola, por isso, pretende-se analisar qual grau de importância atribuído pelos elementos deste conselho sobre a sua imagem perante o diretor, a comunidade educativa e outras organizações escolares.

Tabela 46 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Política

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Política	19	1.60	2.80	4.40	3.5263	.39559
Valid N	19					

Como é possível constatar na tabela anterior a dimensão política obteve uma média de 3.5, situando-se na escala entre o “moderadamente importante” e o “bastante importante”. Apresenta uma amplitude e um desvio padrão relativamente baixos, a pontuação atribuída situa-se entre os valores 2.8 e 4.4, o que demonstra algum consenso de opiniões. Importa realçar que o valor mínimo encontra-se próximo das opiniões “pouco importante”.

Analizando os valores médios por escola, constata-se que encontram-se muito próximos, no entanto destaca-se a Escola X que apresenta menor consenso o valor mínimo mais baixo e o valor máximo mais alto, também o valor da amplitude e do desvio padrão superior às restantes escolas.

Tabela 47 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Política por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	7	1.60	2.80	4.40	3.4571	.51270
Escola Y	6	.80	3.20	4.00	3.6333	.29439
Escola Z	6	1.00	3.20	4.20	3.5000	.37417

Analizando os itens desta dimensão a maioria encontra-se dividida entre “moderadamente importante” e “bastante importante”. Sendo este fato notório no item *apreciação/avaliação*

da equipa efetuada pelo supervisor, onde claramente a maioria o considera de bastante importante (cf. tabela 64 anexo 3). As opiniões que se encontram mais dispersas dizem respeito ao item *apreciação global da equipa efetuada pela concorrência*, onde recolheu opiniões em todos os níveis da escala exceto no “muito importante”. Importa também salientar os baixos valores percentuais considerados “muito importante”, e o registo de opiniões consideradas “nada importante” e “pouco importante”.

Os resultados apresentados apontam para uma dimensão menos bem classificada, considerando o número diminuto de opiniões “muito importante”, opiniões registadas em alguns itens como “nada importante” e “pouco importante”.

2.4 Dimensão Sistémica

Pretende-se com a dimensão sistémica avaliar as sinergias da equipa. Os itens recolhem informação sobre o envolvimento dos elementos do Conselho Pedagógico, a adaptação e integração de novos elementos.

Tabela 48 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Sistémica

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Sistémica	19	2.20	2.80	5.00	3.9263	.49536
Valid N	19					

Conforme se pode verificar os valores médios do grau de importância dada à dimensão sistémica é de 3.9. Apesar de uma pontuação bastante positiva, existem opiniões situadas no extremo, com valor mínimo 2.8 e máximo 5 e uma amplitude considerável de 2.2 o que indica uma maior dispersão de opiniões.

Da análise individual das escolas podemos observar que a Escola Y é a que reúne maior consenso de opiniões, e apresenta um valor médio semelhante ao valor médio global (cf tabela 18). A escola melhor pontuada é a escola Z com valor médio de $\bar{x}=4.0$ e com opiniões de extremo-máximo muito positivas. A escola X é a que regista menor consenso com valores na amplitude de 1.8 e desvio padrão $s= 0.6$.

Tabela 49 - Mínimo, máximo, amplitude, média e desvio-padrão da dimensão Sistémica por Escola

	N	Amplitude	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escola X	7	1.80	2.80	4.60	3.7714	.60474
Escola Y	6	.80	3.60	4.40	3.9667	.26583
Escola Z	6	1.60	3.40	5.00	4.0667	.56095

Analisando os itens da dimensão Sistémica (anexo 3, tabela 65) podemos verificar que os que reúnem maior consenso entre todos os docentes, referem-se ao *empenhamento dos membros da equipa em ações que garantam a sobrevivência/continuidade da mesma* e a *capacidade da equipa para integrar adequadamente novos membros, garantindo a sua continuidade/sobrevivência*, considerando-os como “bastante importante”. O item menos bem classificado diz respeito ao *desejo/intenção dos membros da equipa para nela permanecerem*, reúne menor consenso e houve docentes em duas escolas, 16.7%, a considerarem-no como “nada importante”. Apesar de existir uma maior concentração de opiniões como bastante importantes, à exceção de no item anteriormente referido mais nenhum item reuniu opiniões consideradas “nada importante”, é também de salientar que existem opiniões assinaladas como “muito importante” relevantes.

Da análise dos dados apresentados podemos considerar que a dimensão sistémica apresenta um conjunto de critérios considerados relevantes, uma vez que a pontuação média mais elevada entre os docentes encontra-se nas opiniões “*bastante importante*” e considerando também o número diminuto de opiniões “nada importante” e “pouco importante”.

Pretende-se de seguida apresentar os cinco critérios considerados pelos professores como os mais importantes quando se avalia o sucesso de uma equipa.

A tabela 50 reporta-se à frequência dos critérios considerados mais importantes pelos professores quando se avalia a eficácia de uma equipa de trabalho.

Como se pode verificar o item considerado como mais importante da escala diz respeito à apreciação global da equipa efetuada por outras organizações que foi considerado pelos professores na dimensão política de uma forma geral moderadamente importante, levando a uma aparente contradição. Com um grau de importância inferior encontram-se dois itens (7 e 20) que pertencem à dimensão económica, seguindo-se item 9 que pertence à dimensão social uma das dimensões melhores pontuadas. Em quarto lugar denotou-se uma dispersão de opiniões, cinco itens com a mesma frequência que se enquadram nas dimensões social e económica. E por fim, o item *capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa* respeitante à dimensão social foi considerado o quinto critério mais importante quando se avalia a eficácia. Observa-se ainda que os itens que mais frequentemente foram assinalados maioritariamente pertencem à dimensão social e económica.

Tabela 50 - Frequências da classificação dos critérios.

Importância	N	%	Critério
1º	11	41%	3 - Apreciação global da equipa efetuada por outras organizações.

Importância	N	%	Critério
1º	11	41%	3 - Apreciação global da equipa efetuada por outras organizações.
2º	3	11%	7 - Capacidade da equipa para tomar decisões adequadas à realização das tarefas. 13 - Capacidade da equipa para se adaptar às mudanças que ocorrem no meio em que está inserida. 20 - Capacidade da equipa para definir resultados a atingir com a realização das tarefas.
3º	4	15%	9 - Qualidade dos comportamentos de cooperação e de confiança entre os membros da equipa.
4º	3	11%	6 - Capacidade da equipa para gerir as diferentes competências dos seus membros em função dos resultados de tarefa a atingir. 9 - Qualidade dos comportamentos de cooperação e de confiança entre os membros da equipa. 14 - Qualidade da experiência de trabalho em equipa, nomeadamente no que se refere ao tipo de relações entre os membros (comportamentos e atitudes). 17 - Capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa. 20 - Capacidade da equipa para definir resultados a atingir com a realização das tarefas.
5º	6	22%	17 - Capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa.

3 Liderança e eficácia

Neste tópico iremos apresentar o resultado do estudo da associação das variáveis liderança e eficácia.

A Tabela 51 refere a correlação entre a perceção dos professores sobre a liderança do seu diretor e a perceção de eficácia dos professores que integram conselho pedagógico.

Conforme se pode observar, a perceção dos professores sobre a liderança do seu diretor não está correlacionado como os professores do conselho pedagógico consideram a eficácia ($p=.652$).

Tabela 51 - Mínimo, máximo, média e desvio-padrão e correlação de Spearman.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	ρ	p
Eficácia	19	3.25	4.55	3.89	.30	.111	.652
Liderança	50	1.97	4.00	3.24	.47		

Capítulo 6 - Discussão dos resultados

Depois de efetuada a apresentação dos dados e resultados obtidos nesta investigação, reservou-se este capítulo para a discussão dos principais resultados obtidos, que será realizada através da sua análise e interpretação, com confronto com elementos relativos à fundamentação teórica.

Assim, tendo em conta os resultados anteriores é visível que da amostra fizeram parte cerca de 64% de docentes do sexo feminino e 36% do sexo masculino, cujas idades se situam maioritariamente entre os 41 e 50 anos, 52%. O género feminino e as idades compreendidas entre 41 e 50 anos foram dominantes, o que está de acordo com estudos realizados por Bexiga (2009) em que o predomínio do sexo feminino é manifestamente mais elevado. Em termos de categoria profissional 70% são docentes do quadro de escola, nas habilitações académicas predomina a Licenciatura com 68%, e o tempo de serviço maioritariamente situa-se entre os 11 e 20 anos correspondente a 44%.

No que diz respeito à perceção dos professores sobre a liderança dos seus diretores, de uma forma geral, pode-se afirmar que é positiva, registando-se valores médios iguais ou superiores a 3, áreas com valores médios próximos entre si, não obstante, parece não existir entre docentes um acordo em todas as áreas da liderança. A área onde é mais visível este desacordo entre docentes e cumulativamente a que obteve menor pontuação - 3.0, diz respeito à Gestão de Pessoas. Das respostas dadas, ainda não é muito claro para os professores a avaliação realizada pelo diretor sobre o trabalho em equipa, o que pode dever-se como refere Pashiardis (2001) à não existência de padrões de desempenho ou à falta de formação dos diretores sobre avaliação. Estes dados são corroborados por Ventura, Costa, Mendes e Castanheira (2005) que obtiveram também nesta área a menor pontuação de todas 1.70 e 2.11, valores muito mais baixos dos obtidos no nosso estudo.

Com base nos resultados obtidos, e relativamente à tarefa do diretor na resolução de problemas e tomada de decisões, também foi pontuada como uma das áreas mais baixas 3.0, pelos professores. Não entanto, existe um acordo expressivo de opiniões em que o diretor frequentemente promove o debate e a partilha de informações/soluções e envolve os docentes na resolução de problemas. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Bexiga (2009) onde se revelou que todos os itens se situavam em opiniões “frequentemente”, o que demonstra investimento dos diretores em promover a partilha de tomadas de decisão, análise de diferentes soluções tomando em consideração as opiniões de todo o pessoal. A análise inferencial dos dados permitiu concluir que os docentes com menos de 10 anos de serviço têm uma opinião mais positiva em relação à partilha de informação e tomada de decisão em conjunto.

Quanto ao desenvolvimento profissional e formação contínua dos diretores e o seu incentivo para o desenvolvimento profissional do seu corpo docente, os resultados apontam para uma pontuação média de 3,1, ligeiramente superior em relação às áreas anteriores, mas não reflete um acordo claro entre docentes, constatando-se no número considerável de docentes sem opinião. Estes dados não são corroborados pelo estudo efetuado por Pashiardis (2001), cujo valor médio da área encontra-se abaixo do relativo ao nosso estudo 2.77. No entanto, salienta-se o número bastante relevante de docentes sem opinião, estes dados, para além de apontarem para um desconhecimento de uma área importante no desenvolvimento da organização, podem indiciar que o diretor pode nem sempre usar a formação contínua para o seu próprio desenvolvimento profissional nem do seu corpo docente. A análise inferencial dos dados permitiu concluir que os docentes do sexo masculino têm uma opinião mais positiva em relação ao investimento do diretor no desenvolvimento das suas competências, assim como os professores com menos de 10 anos de serviço em relação à partilha de ideias e informação.

As áreas: clima de escola, gestão e liderança, desenvolvimento curricular, gestão de alunos e comunicação interna, apresentam a mesma pontuação média positiva de 3.2. Também nos estudos de Ventura, Costa, Mendes e Castanheira (2005), estas áreas foram pontuadas pelos professores como positivas, valores médios iguais a 3.3 ou superior. Podemos afirmar que os nossos dados são coerentes com os encontrados por estes autores. Quanto ao clima de escola é visível que os directores, frequentemente ou sempre, tentam criar um clima organizacional favorável ao trabalho diário dos professores, principalmente no que diz respeito à *cedência de autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas*, pelo acordo bem explícito entre professores. Apesar desta concordância, a análise inferencial concluiu que professores com menos de 10 anos de serviço têm uma opinião mais favorável em relação aos restantes professores. Na área da gestão e da liderança os professores concordam que existe a cooperação do diretor na construção de um projeto comum de melhoria da escola, mas, no entanto, os trabalhos de investigação educacional não são tidos em conta pelo diretor para facilitar essa melhoria de escola. A análise inferencial concluiu que novamente os professores com menos tempo de serviço têm uma opinião mais positiva sobre o estilo de liderança do diretor. Além disso, na área de desenvolvimento curricular, as percepções dos professores revelam que há por parte dos diretores a mobilização de recursos e incentivos. Como refere Pashiardis (2001) há alguma liberdade para novas ideias e mudanças no desenvolvimento do currículo, no entanto os professores consideram que ainda não existe uma supervisão pedagógica destas práticas. A análise inferencial confirmou que os professores com menos de 10 anos de tempo de serviço têm uma opinião mais positiva em relação à supervisão do diretor sobre estas práticas. Em relação à área de gestão de alunos não há um acordo entre professores evidente na preocupação do diretor em promover a partilha de experiências de aprendizagem na escola, no entanto, é evidente o acordo sobre a divulgação e o conhecimento da comunidade educativa nas regras de conduta dos alunos e a forma positiva como os diretores lidam com problemas de disciplina e outros assuntos académicos. A

análise inferencial dos dados permitiu concluir que os professores têm opinião mais positiva em função do nível de ensino que lecionam sobre a monitorização do processo de ensino, e professores com menos tempo de serviço têm também uma opinião mais positiva sobre a interrupção voluntária das atividades letivas. Por fim, a área de comunicação e circulação interna de informação, os professores concordam que existem mecanismos de envio de informação atempada criada pelo diretor, no entanto, nem sempre essa informação é confirmada. A análise inferencial permitiu chegar à conclusão que os professores com menos de 10 anos de serviço têm uma opinião mais favorável em relação à confirmação da informação remetida pelo diretor às restantes escolas. Esta análise confirma ainda diferenças de opinião entre professores dos diferentes níveis de ensino, com uma opinião mais positiva nos professores que lecionam ao 2º, 3º ciclo e secundário (que habitualmente trabalham na escola sede), estes resultados são coerentes com o estudo de Bexiga (2009), cuja maior valor de média é de 76.88% de opiniões mais positivas, entre professores do 2º e 3º ciclo.

Finalmente, as duas áreas melhor pontuadas dizem respeito à administração e gestão financeira com 3.5 e ao relacionamento com os pais e comunidade com 3.4. Estes dados também vão ao encontro ao estudo de Ventura, Costa, Mendes e Castanheira(2005), em que área de administração e gestão financeira foi considerada pelos professores a mais positiva com uma pontuação média entre os 3.70 e 3.81, e o relacionamento com os pais e comunidade com uma pontuação média de 3.48, o que se aproximam do nosso estudo. Estes valores cristalizam o consenso dos professores sobre o seu diretor como conhecedor e cumpridor das leis e dos regulamentos do Ministério da Educação e traçados na escola, assim como na gestão e segurança dos recursos físicos da escola. Não obstante, a análise inferencial permitiu verificar que os professores do sexo masculino têm uma opinião mais positiva sobre o cumprimento das leis e dos regulamentos do Ministério da Educação e traçados na escola. Por fim, o relacionamento com os pais e a comunidade também foi considerado positivo e consensual, a visão alargada da organização escolar aos vários agentes da comunidade educativa é partilhada globalmente pelos professores, sobressaindo a capacidade do diretor nas relações com comunidade educativa e com os pais.

No que respeita particularmente à eficácia, partimos de quatro dimensões para analisar as perceções dos professores que pertencem ao conselho pedagógico relativamente à eficácia do trabalho em equipa. Globalmente as dimensões foram consideradas pelos professores como bastante importantes, no entanto, salienta-se a dimensão política como a área menos pontuada.

Segundo a perceção dos docentes, a dimensão social foi a área melhor pontuada com uma média de 4.03, considerada como bastante importante quando se avalia o sucesso de uma equipa. A grande maioria considera bastante importante: a qualidade da experiência de trabalho em equipa, nomeadamente no que se refere comportamentos e atitudes entre os membros (85%); a capacidade da equipa proporcionar aos seus membros o desenvolvimento

dos seus conhecimentos, capacidades e atitudes; a qualidade dos comportamentos de cooperação e de confiança entre os membros da equipa (63%); o grau de satisfação que os membros da equipa manifestam face ao funcionamento da mesma e a capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa (48%). Podemos assim verificar que a maioria dos professores consideram que todos os critérios apontados são de grande relevância para avaliação da eficácia de uma equipa. Estes resultados vão ao encontro dos critérios que Hackman (1987) considera no que diz respeito à avaliação da eficácia de uma equipa, satisfação e compromisso dos membros da equipa.

A perceção dos professores relativamente ao rendimento da equipa - dimensão económica também foi considerado bastante importante (4.01) pela grande parte dos professores. De uma forma geral, podemos afirmar que os professores também consideram que aspetos relacionados com o cumprimento dos objetivos da organização com eficiência são bastante importante para o sucesso da equipa: a capacidade da equipa para tomar decisões adequadas à realização das tarefas (68%); a capacidade da equipa para gerir as diferentes competências dos seus membros em função dos resultados de tarefa a atingir (67%); a capacidade da equipa para otimizar os recursos que utiliza (64%); e a capacidade da equipa para definir resultados a atingir com a realização das tarefas (54%). Estes resultados vêm corroborar estudos prévios onde a tónica é colocada no rendimento e na concretização dos objetivos das organizações, como uma variável importante para avaliar o sucesso de uma equipa (Shea & Guzzo, 1987).

Ao analisarmos a área sistémica verificamos que obteve uma pontuação inferior às anteriormente apresentadas, no entanto, a maioria dos professores consideram-na uma área bastante importante, sendo menos visível na intenção dos membros da equipa para nela permanecerem com 37%. E mais expressiva: no empenhamento dos membros da equipa em ações que garantam a sobrevivência/continuidade da mesma (74%); na capacidade da equipa para integrar adequadamente novos membros, garantindo a sua continuidade/sobrevivência (68%); na capacidade da equipa para se adaptar às mudanças que ocorrem no meio em que está inserida (54%); e na capacidade da equipa para a captação dos recursos necessários ao seu funcionamento (53%). Os resultados obtidos no critério sobre a intenção dos membros da equipa nela permanecerem, não parecem ir ao encontro do documentado na literatura, de Sundstrom, de Meuse e Futrell (1990) sobre a manutenção da equipa, no comprometimento com a equipa ou na vontade em permanecer na equipa.

A área política foi a menos pontuada - 3.52, tendo sido considerada pelo professores menos importante em relação às áreas da eficácia anteriores. A reputação da equipa não é consensual por todos os docentes, por um lado, a imagem da equipa expressa pela comunidade (42%), a apreciação global da equipa por outras organizações (48%) e a avaliação que os diversos membros da organização têm acerca da equipa (54%), foi considerada moderadamente importante; por outro lado, a imagem da equipa no exterior da organização (60%) e a avaliação da equipa efetuada pelo diretor (69%), foi considerada maioritariamente

pelos professores como bastante importante. Não se destacou uma coesão de opiniões tão saliente como nas áreas anteriores.

No global, os resultados apresentados vão ao encontro dos pressupostos do modelo multidimensional da eficácia desenhado por Beaudin e Savoie (1995) que alberga quatro dimensões que foram consideradas pelos professores que integram o conselho pedagógico de grande importância, sendo mais saliente este facto nas dimensões sociais e económicas e com uma pequena divergência de opiniões na dimensão política. Para além destes dados confirmarem a importância dada às quatro dimensões, como refere Losa e Castelló (2001) também deverá ser tido em consideração o contexto organizacional onde as equipas de trabalho estão inseridas, o que pode justificar alguns dos dados obtidos, principalmente no que diz respeito a alguma falta de consenso em alguns critérios, nomeadamente na permanência dos membros da equipa, porque a sua composição ainda obedece a normas específicas que dependem dos dispostos nos normativos legais, o mesmo acontece com a imagem exterior da equipa.

Ao analisarmos a relação entre a percepção dos professores relativamente à liderança dos seus diretores e a percepção dos professores que integram o conselho pedagógico sobre eficácia, verificamos que não existem correlações estatisticamente significativas. Estes dados encontrados, neste estudo, não vão ao encontro da perspectiva dos autores que consideram que o papel da liderança é condição necessária para ocorrer a eficácia da equipa de trabalho/organização (Sundstrom, Meuse & Futrell, 1990; Losa & Castelló, 2001). É ainda possível constatar que entre escolas o maior valor médio obtido na percepção da liderança corresponde também ao maior valor obtido na percepção da eficácia.

Em suma, com os resultados apurados, nos contextos sob apreço, parece não existir uma relação entre as variáveis liderança e eficácia. Sobre a liderança, os professores têm uma opinião positiva dos seus diretores, no entanto, ainda percecionam algumas fragilidades nas áreas de gestão de pessoas e resolução de problemas e tomadas de decisão. O que sugere que existe concordância num bom clima organizacional, na forma como os diretores desenvolvem os processos de liderança, na forma como os diretores intervêm no desenvolvimento do currículo, na forma como coordenam a área de alunos, na preocupação dos diretores no estabelecimento e manutenção de uma boa relação com os pais e comunidade envolvente e, ainda, na forma como fazem circular internamente a informação assim como a qualidade da mesma. Sobre a eficácia, os professores que integram o conselho pedagógico consideraram bastante pertinente os critérios que integram o modelo multidimensional da eficácia, com exceção de alguns critérios da dimensão política. O que sugere que existe concordância em critérios como a coesão, o clima de trabalho, o relacionamento com os pares, cumprimento dos objetivos, capacidade de adaptação e o envolvimento dos elementos e a imagem da equipa perante o diretor da escola. Quanto à projeção da imagem do conselho pedagógico para o exterior da escola não foi considerado tão relevante, uma explicação para este facto

poderá dever-se às características da sua estrutura, devido às sucessivas alterações legislativas que podem ter levado a uma perda de autonomia e de poder pedagógico.

Conclusões

Esta dissertação estruturou-se e foi dividida em duas partes constituídas por seis capítulos. No primeiro capítulo, para o estudo da liderança, foi feita uma reflexão teórica e evolutiva sobre as suas principais características, enquanto objeto de estudo científico, de seguida, apresentou-se o enquadramento histórico das lideranças das organizações escolares à luz dos normativos legais no contexto português, para melhor enquadrar e compreender o papel do diretor na organização apresentou-se também o seu perfil geral de competências.

O segundo capítulo foi destinado à reflexão sobre o potencial contributo da liderança na supervisão pedagógica, sinalizando áreas que se configuram fundamentais para o desenvolvimento das organizações escolares. No último capítulo da revisão da literatura, capítulo três, e uma vez que a liderança não é exercida em abstrato ou isoladamente, foi feita uma análise sobre a eficácia das equipas de trabalho apresentando o seu conceito, modelos, critérios para a sua avaliação, apresentando-se o conselho pedagógico enquanto equipa de trabalho e, de seguida, a sua relação com a liderança.

A segunda parte da investigação foi suportada por um estudo de natureza descritiva-correlacional realizado em três escolas de tipologias distintas. Refere-se às opções metodológicas selecionadas e respetivos instrumentos, procedendo-se à caracterização da população e da amostra. Tendo-se apresentado e discutido os resultados, é fundamental agora nesta componente final apresentar as principais conclusões, bem como, os contributos mais importantes, as limitações e dificuldades do estudo e as sugestões para futuras investigações.

Se por um lado o sucesso de uma organização escolar parece depender, em grande medida, de uma liderança e na sua capacidade de dinamizar um grupo em função de uma missão ou projeto partilhado, por outro lado, a eficácia das equipas de trabalho, que a integram e formam, também parecem fundamentais para atingir esse sucesso. Assim sendo, procurou-se com este estudo contribuir para o estudo das perceções dos professores sobre a liderança dos seus diretores, nas diferentes escolas, e testar as potenciais influências das variáveis idade, género, tempo no exercício da função docente e ciclo de ensino que os professores lecionam; as perceções dos professores do conselho pedagógico sobre eficácia das equipas de trabalho e também a relação entre as perceções de liderança com a perceção da eficácia do trabalho em equipa dos professores do conselho pedagógico.

Neste enquadramento, é chegado o momento de sistematizar as conclusões mais relevantes encontradas face aos objetivos pré-definidos na presente investigação:

- Conclui-se que os professores, nas escolas analisadas, têm globalmente uma opinião positiva dos seus diretores;
- As áreas de gestão de pessoas e resolução de problemas e tomadas de decisão foram as menos pontuadas;
- As áreas de administração e gestão financeira e relação com os pais e comunidade são as que apresentam valores médios superiores;
- Verificou-se diferenças, estatisticamente significativas, de opiniões nas dimensões administração e gestão financeira, gestão de alunos e comunicação interna em função do género. De facto, os professores do sexo masculino apresentaram, em média, valores mais elevados, no que concerne à preocupação dos diretores: no cumprimento das orientações pedagógicas, da legislação e dos regulamentos, no sentido de operacionalizar o projeto traçado para o Agrupamento; em evitar interrupções desnecessárias das atividades letivas; e em verificar se a informação chegou e foi transmitida aos outros estabelecimentos de ensino;
- Verificou-se diferenças, estatisticamente significativas, de opiniões nas dimensões clima, gestão e liderança, desenvolvimento curricular, resolução de problemas e tomada de decisões em função do tempo de serviço. Com efeito, os professores com menos de 10 anos de tempo de serviço apresentaram, em média, valores mais elevados, no que respeita a práticas do diretor para: potenciar um bom clima através da promoção da autonomia aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas; monitorizar de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as atividades letivas se articulam com os resultados esperados; fomentar a partilha informação para facilitar as tomadas de decisão entre todo o pessoal. Tendo o diretor sido reconhecido pela sua competência e carisma e não pelo cargo que ocupa, pelos os professores com menos tempo de serviço, que apresentaram também uma pontuação mais elevada.
- Verificou-se diferenças, estatisticamente significativas, de opiniões nas dimensões gestão de alunos e comunicação interna em função do nível de ensino que leciona. De facto, os professores que lecionam um nível de ensino superior apresentaram, em média, valores mais elevados, relativamente à preocupação dos diretores: em evitar interrupções desnecessárias das atividades letivas; e em verificar se a informação chegou e foi transmitida aos outros estabelecimentos de ensino;
- Conclui-se que as áreas melhor pontuadas sobre a eficácia do trabalho em equipa referem-se à social e económica (com valores médios superiores a 4 pontos);
- Conclui-se que os critérios considerados mais relevantes quando se avalia o sucesso de uma equipa dizem respeito à apreciação global da equipa efetuada por outras organizações, outros

critérios como a capacidade da equipa para definir resultados a atingir com a realização das tarefas, a qualidade dos comportamentos de cooperação e de confiança entre os membros da equipa, e a capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa foram considerados também várias vezes.

- Não se verificou relação, estatisticamente significativa, entre as perceções dos professores sobre a liderança dos seus diretores e a eficácia das equipas;

Face a estas conclusões, é importante referir que, no que respeita a trabalhos de investigação já efetuados, existem alguns resultados do presente estudo confluentes mas outros, em certa medida, que se afastam desses. Contudo, acredita-se que a presente investigação pode constituir um contributo válido para o despoletar e nortear de futuras investigações nesta área.

Salienta-se, ainda, que durante a realização desta investigação se deparou com algumas limitações e dificuldades que se considera pertinente referir e que marcaram, de certa forma, o seu desenvolvimento. Assim sendo, as limitações observadas são, sobretudo, referentes ao tamanho da amostra, que condicionou o tratamento dos dados e as análises estatísticas passíveis de serem realizadas. Este aspeto, torna premente que em estudos futuros, haja, por exemplo, uma ampliação da recolha de dados para outras tipologias de organizações escolares, como é o caso das novas agregações escolares. Ainda relacionada com a amostra, outra limitação, diz respeito ao método de amostragem não probabilístico por conveniência, escolhido para o presente estudo. Assim sendo, os resultados do presente estudo podem considerar-se preliminares, que necessitam de ser ampliados e confirmados por futuras investigações que suportem as suas análises, por exemplo, em amostras representativas obtidas por procedimentos aleatórios e, sobretudo, de maior dimensão e que efetuem, por exemplo, o acompanhamento longitudinal de uma equipa de trabalho, com o intuito de verificar se as características desta, se mantêm ao longo de um determinado período de tempo.

Contudo, apesar das limitações e dificuldades referidas, é de realçar o facto de que este estudo pode ser um contributo para uma melhor compreensão da importância desta problemática no seio das organizações escolares. De ressaltar também os aspetos positivos do desenvolvimento do estudo, como são, por exemplo, a aceitação e disponibilidade dos diretores das escolas, bem como, dos professores, para voluntariamente participar e responder aos questionários em temáticas, inquestionavelmente relevantes sob o ponto de vista da investigação académica, mas, muitas vezes, não reconhecidas ou ainda perspetivadas como incómodas na realidade de muitos contextos organizacionais educativos.

Bibliografia

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papirus Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas?. In J. Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 217-237). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação, Lisboa, 8*, 119-128.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Amaral, A. C. P. (2012). *O Diretor de Escola e as perceções dos professores*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Portugal.

Azevedo, J. M. (2009). Avaliação Externa das Escolas 2006-2009. Seminários Avaliação das Escolas: Auto-avaliação e avaliação externa. 28 abril-15 de maio de 2009. IGE.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Bass, B. (1999). On the taming of charisma: a reply to Janice Beyer. *Leadership Quarterly, 10*, 541-553.

Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).

Bennis, W. (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bergamini, C. W. (1994). Liderança: a administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas, 34*(3), 102-114.

Beaudin, G. & Savoie, A. (1995). L'efficacité des équipes de travail: définition, composantes et mesures. *Revue québécoise de psychologie, 16*(1), 185-201.

- Bexiga, F. L. M. (2009). *Lideranças nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *El liderazgo en educación*, 25-46.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Briceño, M. U. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión escolar de Fundación Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 149-156.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E., Miquilena, E., & Peley, R. (2006). Las nuevas tendencias del liderazgo: hacia una nueva visión de las organizaciones educativas. *Omnia*, 12(1), 83-96.
- Chiavenato, I. (1983). *Administração de Empresas: uma abordagem contingencial*. São Paulo: Edições Mcgraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração - teoria, processo e prática*. São Paulo: Makron Books.
- Clímaco, M.C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 10-29.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2007). Métodos e Técnicas de Amostragem. Universidade do Minho. Acedido em junho 11, 2013, em <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>.

Coutinho, C. (2008a). Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. *Psicologia Educação e Cultura*, 12(2), 143-169.

Coutinho, C. (2008b). *Investigação - Acção, metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho. Acedido em junho 11, 2013, em http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm

Delgado, M. L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogia*, 232, 367-388

Delgado-Piña, M.I.; Romero-Martínez, A.M. & Gómez-Martínez, L. (2009). Cómo se consiguen equipos eficaces? Delimitación y medición de la eficacia en los equipos organizativos. *EsicMarket*, 132, 263-284.

Devine, D. J., Clayton, L. D., Philips, J. L., Dunford, B. B., & Melner, S. B. (1999). Teams in Organizations Prevalence, Characteristics, and Effectiveness. *Small Group Research*, 30(6), 678-711.

Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Gil, F., Alcover, C. M., & Peiró, J. M. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts: Recent research and applications in Spain and Portugal. *Journal of Managerial Psychology*, 20(3/4), 193-218.

Glickman, C. D. & Gordon, S.P. (2004). *Super Vision and instructional leardrship - a developmental approach*. Fourth edition. Boston: Pearson Education.

Guzzo, R. A., & Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual review of psychology*, 47(1), 307-338.

Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. *Ariel*, 129, 32-197.

Harris, Ben M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores II - Da Organização à Pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora..

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.). *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133827.pdf>

IGE (2002). *Avaliação integrada das escolas - apresentação e procedimentos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Jesuíno, J. C. (1990). O Fator Liderança nas Organizações. *Revista de Gestão*, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 8, 5-11.

Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Laureano, R. M. S. (2013). *Testes de Hipóteses com o SPSS - O Meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quaterly*, 30(4), 498-535

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, E.C., Alarcão, I., & Ferreira, N.S.C. (2008). *Supervisão pedagógica - princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora.

Losa, N. F. & Castelló, C. A. J. (2001). La eficacia de los equipos de trabajo y su medición. *Boletín de estudios económicos*, LVI(172), 57-84.

Lourenço, P. R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. *Psychologica*, 23, 119-130.

Lourenço, P. R., & Gomes, A. D. (2003). Da Pluralidade à bidimensionalidade da eficácia dos grupos/equipas de trabalho. *Psychologica*, 33, 7-32.

Lourenço, P., Miguez, J., Gomes, A. D., & Freire, P. (2000). *Equipas de Trabalho: Eficácia ou eficácias. Organizações em transição. Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Epistemologia e Sociedade

Kozlowski, S. W., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. *Handbook of Psychology*.

McCleskey, J., A. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117-130.

Maroco, J. (2014). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Middlemist, R. & Hitt, M. (1981). Technology as a moderator of the relationship between perceived work environment and subunit effectiveness. *Human Relations*, 34(6), 517-532.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*, 3, 13-43.

Neto, J. L. H. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 91(227), 84-104.

Oliveira, A. (2011). Os poderes do Conselho Pedagógico: breve ensaio sobre um processo de mudança na gestão da escola pública. Tese de Mestrado - Universidade do Minho, Portugal.

Oliveira, M. (2001). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers - A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-23.

Pashiardis, P., Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.

Pedraja, R, L., & Rodríguez P, E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista Facultad de Ingeniería-Universidad de Tarapacá*, 12(2), 63-73.

Piña, M. I. D., Martínez, A. M. R., & Martínez, L. G. (2008). Teams in organizations: a review on team effectiveness. *Team Performance Management*, 14(1/2), 7-21.

Pinho, P. D. B. D. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Portugal.

Ricardo, L. (2010). Revista electrónica para professores, formadores e Educadores, Ensinar & Aprender, Supervisão Pedagógica - à procura de uma objectividade . Acedido Dezembro 18,

2012, em <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html>

Rico, R., Alcover de la Hera, C. M., & Tabernero, C. (2010). Efectividad de los Equipos de Trabajo: una Revisión de la Última Década de Investigación (1999-2009). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(1), 47-71.

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J. (2000). Teams in Organizations. In *Work Teams: Past, Present and Future*. Springer Netherlands. 323-331

Shea, G. & Guzzo, R. (1987). Group effectiveness: What really matters? *Sloan Management Review*, 28(3), 25-31.

Sundstrom, E., de Meuse, K. P. & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American Psychologist*, 45(2), 120-133.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14), 77-99.

Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 120-130.

Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. A., (2006). Gestão das escolas em Portugal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 128-136.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vilaverde, D. (2008). Demandas de poder no conselho pedagógico-reflexões a partir de um estudo de caso num agrupamento de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 33-67.

Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Decreto Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

Anexos

Anexo 1 - Autorizações de aplicação do questionário



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Ex.^a Sr.^a Diretora da Escola _____,

Os nossos nomes são Olga Monteiro e Catarina Dias, somos estudantes do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade da Beira Interior, e temos como objetivo efetuar um estudo sobre Lideranças nas Organizações Escolares e suas implicações, respetivamente, na eficácia organizacional da escola e no clima escolar.

Para tal, pretendemos aplicar três questionários sobre estas temáticas aos docentes da Escola que V.^a Ex.^a dirige, pelo que solicitamos autorização para a aplicação dos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Questionário sobre Perceções de Liderança
- Questionário sobre Clima Escolar e Participação dos Professores
- Questionário sobre Eficácia Grupal

Os dados recolhidos com estes questionários não têm caráter pessoal e serão utilizados apenas para fins de investigação. Informa-se ainda que o anonimato e a confidencialidade serão assegurados.

Dado que, com a atual estrutura do mestrado, a realização da dissertação deverá estar concluída no período de um ano (próximo mês de junho), solicitamos a compreensão de V.^a Ex.^a, no sentido de que a autorização necessária à aplicação dos instrumentos referidos possa ser dada com a maior brevidade possível.

Caso seja do interesse de V. Ex.^a, estamos disponíveis para dar conta dos resultados da investigação.

Aguardando a sua autorização e gratas pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Anexo 2 - Questionário



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA | 2º ANO

Dissertação para obtenção do grau de Mestrado | 2013/2014

Questionário Sóciodemográfico

Catarina Dias | Olga Monteiro

Note bem que não existem respostas certas ou erradas; apenas lhe pedimos que exprima a sua opinião pessoal.

As informações que lhe solicitamos inserem-se no âmbito de uma investigação, sendo garantido o sigilo de todas as informações fornecidas e o anonimato possível a todos os inquiridos.

Muito obrigado!

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Habilitações académicas: (assinale com um X a sua situação)

- ☐ Doutoramento ;
- ☐ Mestrado ;
- ☐ Formação Especializada, pós-graduada ;
- ☐ Licenciatura ;
- ☐ Bacharelato ;
- ☐ Outra Qual? _____

4. Categoria profissional:

- ☐ Professor Contratado
- ☐ Professor de Quadro de Zona Pedagógico
- ☐ Professor de Quadro de Nomeação Definitiva
- ☐ Professor Estagiário
- ☐ Professor de Quadro de outra escola

5. Anos de serviço docente (incluindo o presente ano letivo): _____ anos.

6. Anos de serviço docente nesta escola (incluindo o presente ano letivo):
_____ anos.

7. Ciclo de Ensino (se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que tem maior

número de turmas):

Educação pré-escolar ☐

2º Ciclo ☐

Secundário ☐

1º Ciclo ☐

3º Ciclo ☐

8. A sua escola está integrada num agrupamento?

Sim ☐

Não ☐

9. Assinale com um X as funções que desempenha ou já desempenhou:

	Exerço	Já Exerci
9.1. Presidente do Conselho Geral		
9.2. Membro do Conselho Geral		
9.3. Presidente do Conselho Directivo/Executivo/CAP		
9.4. Vice-Presidente do Conselho Directivo/Executivo/CAP		
9.5. Membro do Conselho Directivo/Executivo/CAP		
9.6. Director(a)		
9.7. Vice-Director(a)		
9.8. Adjunto do(a) Director(a)		
9.9. Coordenador(a) dos Directores de Turma		
9.10. Coordenador(a) de Departamento		
9.11. Coordenador(a) dos CEF's/ Profissionais		
9.12. Coordenador(a) do Desporto Escolar		
9.13. Coordenador(a) de Educação para a Saúde		
9.14. Coordenador(a) de uma das Áreas Curriculares Não Disciplinares		
9.15. Coordenador(a) dos Percursos Curriculares Alternativos		
9.16. Director(a) de Turma		
9.17. Director(a) de Curso		
9.18. Delegado(a) de Grupo		
9.19. Orientador(a) de Estágio		
9.20. Outro. Qual? _____		

Questionário sobre Lideranças Educativas

Inquérito adaptado de: Pashiardis (2001), por Bexiga (2009)

Pretendemos conhecer a sua opinião relativamente ao desempenho do Diretor(a) do Agrupamento/Escola não agrupada em que lecciona. Par tal, escolha a afirmação que melhor julgue corresponder à sua opinião. Não se trata de identificar uma afirmação certa, pois não existem aqui afirmações com uma única resposta, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua.

Agradeço que seleccione a afirmação de acordo com a escala que se segue, fazendo um círculo (O) em torno do número que achar mais adequado à sua opinião.

Responda às questões utilizando a seguinte escala:

1= Nunca 2= Por vezes 3= Frequentemente 4= Sempre
5= Sem opinião

Muito obrigado!

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentem ente	Sempre	Sem opinião
I. Clima de Escola O/A Diretor/a:						
1	Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	1	2	3	4	5
2	Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	1	2	3	4	5
3	Reconhece a iniciativa e a excelência.	1	2	3	4	5
4	Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	1	2	3	4	5
5	Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	1	2	3	4	5
6	Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	1	2	3	4	5
7	Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática	1	2	3	4	5
8	Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	1	2	3	4	5
II. Gestão e Liderança O/A Diretor/a:						
9	Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum para a melhoria do Agrupamento.	1	2	3	4	5
10	Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentem ente	Sempre	Sem opinião
	implementação desse projecto.					
11	Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	1	2	3	4	5
12	Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	1	2	3	4	5
13	A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	1	2	3	4	5
14	Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	1	2	3	4	5
III. Desenvolvimento Curricular O/A Diretor/a:						
15	Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
16	Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5
17	Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	1	2	3	4	5
18	Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional .	1	2	3	4	5
IV. Gestão das pessoas O/A Diretor/a:						
19	Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	1	2	3	4	5
20	Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	1	2	3	4	5
21	Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	1	2	3	4	5
V. Administração e Gestão Financeira O/A Diretor/a:						
22	Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentem ente	Sempre	Sem opinião
	documentos para o Ministério da Educação.					
23	Cumpra as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	1	2	3	4	5
24	Zela pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	1	2	3	4	5
25	Monitoriza o uso, manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	1	2	3	4	5
26	Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	1	2	3	4	5
VI. Gestão de alunos O/A Diretor/a:						
27	Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	1	2	3	4	5
28	Assegura-se a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	1	2	3	4	5
29	Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento.	1	2	3	4	5
30	Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.	1	2	3	4	5
31	Promove a aproximação das práticas escolares às experiências extra-escolares.	1	2	3	4	5
32	Garante informação actualizada sobre os processos individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
VII. Desenvolvimento profissional e formação contínua O/A Diretor/a:						
33	Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	1	2	3	4	5
34	Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	1	2	3	4	5
35	Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentem ente	Sempre	Sem opinião
VIII. Relação com pais e comunidade O/A Diretor/a:						
36	Encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais.	1	2	3	4	5
37	Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5
38	Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento.	1	2	3	4	5
39	Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	1	2	3	4	5
40	Projecta uma imagem positiva do Agrupamento à comunidade.	1	2	3	4	5
IX- Resolução de Problemas e Tomada de Decisões O/A Diretor/a:						
41	Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	1	2	3	4	5
42	Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	1	2	3	4	5
43	Envolve os docentes na resolução de problemas.	1	2	3	4	5
44	É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	1	2	3	4	5
45	Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	1	2	3	4	5
X- Comunicação Interna O/A Diretor/a:						
46	Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	1	2	3	4	5
47	Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	1	2	3	4	5
48	Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional .	1	2	3	4	5
49	Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos de administração e gestão.	1	2	3	4	5

Questões		Nunca	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Sem opinião
50	Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos (coordenadores de departamentos, de conselhos de docentes, de estabelecimento, de directores de turma,...) para aferir da boa recepção da informação veiculada.	1	2	3	4	5
51	Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	1	2	3	4	5

Escala ICE - questionário sobre concepção da eficácia em equipas de trabalho

Lourenço & Miguez (2001)

A lista que se apresenta seguidamente faz referência a um conjunto de critérios que podem ser utilizados quando se avalia o sucesso de uma equipa.

Qual o grau de importância que atribui a cada um? Para responder, assinale com um círculo o número correspondente à sua opinião (de 1 - nada importante - a 5 - muito importante).

Note bem que não existem respostas certas ou erradas; apenas lhe pedimos que exprima a sua opinião pessoal.

As informações que lhe solicitamos inserem-se no âmbito de uma investigação, cuja a temática é a eficácia da equipa do conselho pedagógico, sendo garantido o sigilo de todas as informações fornecidas e o anonimato possível a todos os inquiridos.

Muito obrigado!

Questões		Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Bastante importante	Muito importante
1	<i>Imagem da equipa expressa pelos clientes¹ (internos e/ou externos).</i>	1	2	3	4	5
2	<i>Quantidade e qualidade de resultados produzidos pela equipa por unidade de tempo.</i>	1	2	3	4	5
3	<i>Apreciação global da equipa efectuada pela concorrência².</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Capacidade da equipa proporcionar aos seus membros o desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e atitudes.</i>	1	2	3	4	5
5	<i>Empenhamento dos membros da equipa em acções que garantam a sobrevivência/continuidade da mesma.</i>	1	2	3	4	5

Questões	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Bastante importante	Muito importante
6 Capacidade da equipa para gerir as diferentes competências dos seus membros em função dos resultados de tarefa a atingir.	1	2	3	4	5
7 Capacidade da equipa para tomar decisões adequadas à realização das tarefas.	1	2	3	4	5
8 Grau de satisfação que os membros da equipa manifestam face ao funcionamento da mesma.	1	2	3	4	5
9 Qualidade dos comportamentos de cooperação e de confiança entre os membros da equipa.	1	2	3	4	5
10 Imagem da equipa no exterior da empresa/organização.	1	2	3	4	5
11 Apreciação/avaliação da equipa efectuada pelo supervisor ³ .	1	2	3	4	5
12 Desejo/intenção dos membros da equipa para nela permanecerem.	1	2	3	4	5
13 Capacidade da equipa para se adaptar às mudanças que ocorrem no meio em que está inserida.	1	2	3	4	5
14 Qualidade da experiência de trabalho em equipa, nomeadamente no que se refere ao tipo de relações entre os membros (comportamentos e atitudes).	1	2	3	4	5
15 Apreciação/avaliação que os diversos membros da organização têm acerca da equipa.	1	2	3	4	5
16 Capacidade da equipa para integrar adequadamente novos membros, garantindo a sua continuidade/sobrevivência.	1	2	3	4	5
17 Capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa.	1	2	3	4	5
18 Capacidade da equipa para otimizar os recursos que utiliza.	1	2	3	4	5
19 Capacidade da equipa para a captação dos recursos necessários ao seu funcionamento.	1	2	3	4	5
20 Capacidade da equipa para definir resultados a atingir com a realização das tarefas.	1	2	3	4	5

¹ Clientes devem ser entendidos como comunidade educativa

² A concorrência deve ser entendida como outras organizações escolares

³ O supervisor deve ser entendido como o Diretor da escola

Anexo 3 - Frequências por temática

Tabela 52 - Tabela de frequências do Clima de escola

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Expõe com clareza os objectivos do Agrupamento.	0%	0%	0%	13.6%	20%	0%	40.9%	40%	50%	40.9%	30%	50%	4.6%	10%	0%
Transmite e promove, de forma clara, níveis de desempenho elevado para docentes e alunos.	0%	10%	0%	22.7%	30%	0%	40.9%	10%	50%	31.8%	40%	50%	4.6%	10%	0%
Reconhece a iniciativa e a excelência.	0%	0%	0%	18.2%	20%	27.8%	36.4%	40%	66.7%	45.4%	30%	5.5%	0%	10%	0%
Concede autonomia suficiente aos docentes de forma a organizarem e a programarem as suas aulas.	0%	0%	0%	0%	10%	11.1%	9.1%	20%	55.6%	90.9%	70%	33.3%	0%	0%	0%
Promove oportunidades de diálogo e cooperação entre grupos, turmas e disciplinas.	0%	0%	0%	9.1%	20%	11.2%	36.4%	20%	44.4%	54.5%	50%	44.4%	0%	10%	0%
Medeia e facilita a resolução de conflitos em tempo útil.	0%	0%	0%	18.2%	20%	27.8%	50%	40%	55.5%	31.8%	40%	16.7%	0%	0%	0%
Promove a comunicação e flexibilidade nas relações entre os docentes, em oposição a uma atitude voltada para a hierarquia burocrática	0%	10%	5.6%	13.6%	10%	44.4%	50%	30%	27.8%	36.4%	40%	22.2%	0%	10%	0%
Promove e apoia projectos e acções que facilitam um clima desejado e positivo, bem como um ambiente metódico e de trabalho.	0%	0%	0%	4.5%	0%	22.2%	36.4%	30%	44.5%	59.1%	60%	33.3%	0%	10%	0%

Tabela 53 - Tabela de frequências da Gestão e liderança

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Coopera com as pessoas na criação de um projecto comum para a melhoria do Agrupamento.	0%	0%	0%	4.5%	10%	5.6%	54.6%	40%	33.3%	40.9%	40%	61.1%	0%	10%	0%
Encoraja as pessoas a envolverem-se activamente no planeamento e implementação desse projecto.	0%	0%	0%	4.5%	20%	16.7%	45.5%	30%	38.9%	50%	40%	44.4%	0%	10%	0%
Os seus valores e ideais são evidentes através das coisas que faz, da forma como organiza o tempo e de acordo com aquilo que considera importante.	4.5%	0%	0%	13.6%	20%	5.6%	54.5%	20%	22.2%	22.9%	40%	72.2%	4.5%	20%	0%
Encoraja uma cultura de inovação e experimentação.	4.5%	0%	0%	4.5%	20%	11.1%	31.9%	30%	50%	50%	40%	38.9%	9.1%	10%	0%
A sua autoridade emana dos seus conhecimentos e competências e não do seu cargo.	0%	10%	0%	13.6%	20%	33.3%	40.9%	30%	44.4%	36.4%	20%	16.7%	9.1%	20%	5.6%
Identifica, analisa e aplica resultados dos trabalhos de investigação educacional para facilitar a melhoria do Agrupamento.	9.1%	10%	0%	13.6%	30%	11.1%	54.6%	30%	61.1%	18.2%	10%	22.2%	4.5%	20%	5.6%

Tabela 54 - Tabela de frequências do Desenvolvimento curricular

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Incentiva processos para a adaptação do currículo às necessidades dos alunos.	0%	0%	0%	13.6%	10%	11.1 %	45.5%	60%	61.1%	40.9 %	10%	27.8%	0%	20 %	0%
Mobiliza os recursos e os materiais de forma a auxiliar o pessoal docente nas actividades de ensino-aprendizagem.	0%	0%	0%	4.5%	20%	0%	36.4%	50%	55.6%	59.1 %	10%	44.4%	0%	20 %	0%
Monitoriza de forma sistemática os processos de ensino para assegurar que as actividades lectivas desenvolvidas se articulem com os resultados esperados.	4.5 %	0%	0%	18.2%	30%	5.6%	50%	40%	44.4%	27.3 %	20%	50%	0%	10 %	0%
Promove a articulação das disciplinas e dos programas leccionados no Agrupamento com o currículo nacional .	0%	0%	0%	18.2%	0%	5.6%	45.5%	70%	44.4%	31.8 %	10%	50%	4.5%	20 %	0%

Tabela 55 - Tabela de frequências da Gestão de pessoas

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Avalia a evolução das equipas de trabalho, observando e registando dados e estimulando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	0%	0%	0%	31.8%	30%	44.4%	45.5%	40%	16.7%	18.2%	20%	38.9%	4.5%	10%	0%
Reúne com professores e funcionários e trabalha em equipa com eles tendo como objectivo o crescimento profissional dos mesmos e da organização escolar.	4.5%	10%	0%	18.2%	10%	16.7%	40.9%	50%	44.4%	27.3%	20%	38.9%	9.1%	10%	0%
Define claramente as expectativas em relação ao trabalho do pessoal docente no que diz respeito a estratégias de ensino, gestão da sala de aula e comunicação com o público.	4.5%	0%	0%	18.2%	20%	16.7%	45.5%	40%	38.9%	27.3%	30%	44.4%	4.5%	10%	0%

Tabela 56 - Tabela de frequências da Administração e gestão financeira

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Assegura a elaboração rigorosa e o envio atempado dos diferentes documentos para o Ministério da Educação.	0%	0%	0%	9.1%	0%	0%	4.5%	10%	22.2%	50%	10%	55.6%	36.4%	80%	22.2%
Cumprir as orientações educativas, a legislação e regulamentos, tendo sempre presente o objectivo de operacionalizar o projecto traçado para o Agrupamento.	0%	0%	0%	4.5%	10%	0%	18.2%	40%	33.3%	59.1%	30%	66.7%	18.2%	20%	0%
Zelar pelo cumprimento das actividades calendarizadas e pela utilização dos recursos necessários para atingir os objectivos pré-estabelecidos.	0%	0%	0%	4.5%	10%	0%	31.8%	40%	38.9%	63.7%	40%	61.1%	0%	10%	0%
Monitorizar o uso, e manutenção e substituição de equipamento essencial ao Agrupamento.	0%	0%	0%	13.7%	10%	0%	40.9%	30%	38.9%	40.9%	40%	61.1%	4.5%	20%	0%
Gere de forma eficaz, supervisiona de forma eficiente a sua manutenção e assegura a limpeza, organização e segurança dos edifícios e exteriores.	0%	0%	0%	9.1%	0%	0%	31.8%	40%	27.8%	59.1%	50%	72.2%	0%	10%	0%

Tabela 57 - Tabela de frequências da Gestão de alunos

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Comunica a toda a comunidade educativa as regras de conduta para os alunos.	4.5%	0%	0%	0%	20%	0%	45.5%	10%	33.3%	50%	70%	66.7%	0%	0%	0%
Assegura-se a observação uniforme das regras da escola e a aplicação com equidade das penalizações previstas no regulamento.	4.5%	0%	0%	13.7%	20%	5.6%	40.9%	30%	72.2%	40.9%	40%	22.2%	0%	10%	0%
Promove a partilha de experiências de aprendizagem no agrupamento.	4.5%	0%	0%	18.2%	30%	27.8%	45.5%	20%	33.3%	27.3%	30%	38.9%	4.5%	20%	0%
Evita interrupções desnecessárias das actividades lectivas.	4.5%	0%	0%	4.5%	10%	27.8%	4.5%	10%	50%	86.5%	60%	22.2%	0%	20%	0%
Promove a aproximação das práticas escolares às experiências	0%	10%	0%	13.7%	20%	0%	40.9%	30%	61.1%	40.9%	10%	38.9%	4.5%	30%	0%

extra- escolares.																
Garante informação atualizada sobre os processos individuais dos alunos.	0%	0%	0%	9.1%	0%	11.1%	40.9%	40%	50%	45.5%	40%	38.9%	4.5%	20%	0%	

Tabela 58 - Tabela de frequências do Desenvolvimento profissional e formação contínua

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Esforça-se por melhorar as suas competências de liderança através do desenvolvimento de actividades com vista à sua evolução profissional, por iniciativa própria.	0%	10%	0%	9.1%	0%	5.6%	31.8%	30%	38.9%	18.2%	30%	44.4%	40.9%	40%	11.1%
Utiliza informação e saberes obtidos através do seu envolvimento em actividades de desenvolvimento profissional para o seu auto-enriquecimento.	0%	0%	0%	9.1%	10%	5.6%	31.8%	20%	44.4%	13.6%	20%	44.4%	45.5%	40%	5.6%
Partilha ideias e informação aos outros profissionais e assume a liderança ao lançar desafios face à profissão.	9.1%	10%	0%	13.6%	30%	0%	27.3%	30%	38.9%	31.8%	30%	61.1%	18.2%	10%	0%

Tabela 59 - Tabela de frequências do Relacionamento com pais e comunidade

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Encoraja as relações entre o agrupamento, o meio e os pais.	0%	0%	0%	9.1%	10%	0%	31.8%	40%	11.1%	54.6%	50%	88.9%	4.5%	0%	0%
Promove a cooperação do Agrupamento com outras organizações da comunidade de modo a colmatar as necessidades dos alunos.	0%	0%	0%	13.6%	10%	0%	45.5%	50%	33.3%	31.8%	30%	66.7%	9.1%	10%	0%
Cria uma relação com a comunidade e com os pais de forma a encorajá-los a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	0%	27.3%	10%	0%	22.7%	50%	33.3%	45.5%	30%	66.7%	4.5%	10%	0%
Demonstra ter conhecimento das necessidades da escola/meio e promove acções com vista a satisfazer as necessidades identificadas.	0%	0%	0%	22.7%	20%	0%	45.5%	40%	44.4%	27.3%	30%	55.6%	4.5%	10%	0%
Projecta uma	0%	0%	0%	4.5%	30%	0%	18.2%	10%	22.2%	72.8%	50%	77.8%	4.5%	10%	0%

imagem positiva
do Agrupamento
à comunidade.

Tabela 60 - Tabela de frequências da Resolução de Problemas e Tomada de Decisões

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Promove o debate e a procura partilhada de soluções como práticas correntes no seio do Agrupamento.	0%	10%	0%	13.6%	30%	5.6%	36.4%	40%	55.5%	45.5%	10%	38.9%	4.5%	10%	0%
Partilha informação e facilita as tomadas de decisão entre todo o pessoal.	0%	10%	0%	13.6%	30%	11.1%	50%	50%	66.7%	36.4%	10%	22.2%	0%	0%	0%
Envolve os docentes na resolução de problemas.	0%	10%	0%	13.6%	30%	16.7%	50%	30%	55.5%	36.4%	20%	27.8%	0%	10%	0%
É flexível e está aberto a diferentes soluções para os problemas.	0%	10%	0%	9.1%	30%	61.1%	50%	30%	33.3%	40.9%	20%	5.6%	0%	10%	0%
Implementa processos participativos de tomada de decisão, em vez de decidir isoladamente.	0%	10%	0%	18.2%	30%	33.3%	59.1%	40%	55.6%	22.7%	10%	11.1%	0%	10%	0%

Tabela 61 - Tabela de frequências da Comunicação interna

	Nunca			Por vezes			Frequentemente			Sempre			Sem opinião		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Promove e garante a fácil circulação da informação pelo Agrupamento.	0%	0%	0%	9.1%	20%	5.6%	36.4%	40%	50%	50%	40%	44.4%	4.5%	0%	0%
Utiliza meios de comunicação que possibilitam que a informação circule por todo o Agrupamento em tempo útil.	0%	0%	0%	4.5%	20%	5.6%	22.7%	40%	27.8 %	68.3 %	40%	66.6%	4.5%	0%	0%
Adopta um modelo informal rápido para comunicar as informações e decisões mais importantes para o funcionamento do Agrupamento, em vez de um modelo muito formal de comunicação escrita formal tradicional .	0%	0%	0%	0%	30%	33.3 %	31.8%	30%	33.3 %	59.1 %	40%	33.4%	9.1%	0%	0%
Confirma junto dos docentes a boa recepção da informação transmitida pelos órgãos	4.5 %	20%	0%	13.6 %	10%	44.4 %	54.6%	40%	38.9 %	27.3 %	10%	16.7%	0%	20 %	0%

administração e gestão.																	
Contacta assiduamente com os responsáveis pelos diversos órgãos para aferir da boa recepção da informação veiculada.	0%	10%	0%	13.6%	10%	5.6%	40.9%	30%	38.9%	31.9%	30%	55.5%	13.6%	20%	0%		
Desloca-se às várias escolas/jardins de infância para verificar se a informação chegou e foi transmitida.	4.5%	0%	0%	0%	10%	22.2%	9.1%	10%	11.1%	4.5%	10%	5.6%	81.9%	70%	61.1%		

Tabela 62 - Tabela de frequências da dimensão Social

	Nada importante			Pouco importante			Moderadamente importante			Bastante importante			Muito importante		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Capacidade da equipa proporcionar aos seus membros o desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e atitudes.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	71,4%	50%	83,3%	28,6%	0%	16,7%
Grau de satisfação que os membros da equipa manifestam face ao funcionamento da mesma.	0%	0%	0%	0%	0%	16,7%	42,9%	33,3%	16,7%	42,9%	66,7%	33,3%	14,3%	0%	33,3%
Qualidade dos comportamentos de cooperação e de confiança entre os membros da equipa.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3%	33,3%	0%	71,4%	50%	66,7%	14,3%	16,7%	33,3%
Qualidade da experiência de trabalho em equipa, nomeadamente no que se refere ao tipo de relações entre os membros (comportamentos e atitudes).	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3%	0%	0%	71,4%	100%	83,3%	14,3%	0%	16,7%
Capacidade de relacionamento interpessoal dos elementos da equipa.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3%	0%	16,7%	28,6%	50%	66,7%	57,1%	50%	16,7%

Tabela 63 - Tabela de frequências da dimensão Económica

	Nada importante			Pouco importante			Moderadamente importante			Bastante importante			Muito importante		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Quantidade e qualidade de resultados produzidos pela equipa por unidade de tempo.	0%	0%	0%	14,3%	0%	0%	42,9%	16,7%	33,3%	28,6%	50%	50%	14,3%	33,3%	16,7%
Capacidade da equipa para gerir as diferentes competências dos seus membros em	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	16,7%	16,7%	85,7%	66,7%	50%	14,3%	16,7%	33,3%

função dos resultados de tarefa a atingir.																	
Capacidade da equipa para tomar decisões adequadas à realização das tarefas.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	0%	71,4%	50%	83,3%	28,6%	0%	16,7%	
Capacidade da equipa para otimizar os recursos que utiliza.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3%	16,7%	0%	57,1%	66,7%	66,7%	28,6%	16,7%	33,3%		
Capacidade da equipa para definir resultados a atingir com a realização das tarefas.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6%	66,7%	66,7%	71,4%	33,3%	33,3%		

Tabela 64 - Tabela de frequências da dimensão Política

	Nada importante			Pouco importante			Moderadamente importante			Bastante importante			Muito importante		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Imagem da equipa expressa pelos clientes (internos e/ou externos)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	42,9%	66,7%	16,7%	42,9%	0%	66,7%	14,3%	33,3%	16,7%
Apreciação global da equipa efectuada pela concorrência.	0%	0%	16,7%	42,9%	0%	16,7%	42,9%	50%	50%	14,3%	50%	16,7%	0%	0%	0%
Imagem da equipa no exterior da empresa/organização.	0%	0%	0%	14,3%	0%	0%	42,9%	16,7%	33,3%	28,6%	83,3%	66,7%	14,3%	0%	0%
Apreciação/avaliação da equipa efectuada pelo supervisor.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6%	16,7%	33,3%	57,1%	83,3%	66,7%	14,3%	0%	0%
Apreciação/avaliação que os diversos membros da organização têm acerca da equipa.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6%	83,3%	50%	71,4%	16,7%	50%	0%	0%	0%

Tabela 65 - Tabela de frequências da dimensão Sistémica

	Nada importante			Pouco importante			Moderadamente importante			Bastante importante			Muito importante		
	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z	X	Y	Z
Empenhamento dos membros da equipa em acções que garantam a sobrevivência/continuidade da mesma.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14,3%	16,7%	0%	71,4%	66,7%	83,3%	14,3%	16,7%	16,7%
Desejo/intenção dos membros da equipa para nela permanecerem.	0%	16,7%	16,7%	14,3%	0%	0%	42,9%	0%	16,7%	28,6%	33,3%	50%	14,3%	50%	16,7%
Capacidade da equipa para se adaptar às mudanças que ocorrem no meio em que está inserida.	0%	0%	0%	14,3%	0%	0%	14,3%	0%	0%	28,6%	66,7%	66,7%	42,9%	33,3%	33,3%
Capacidade da equipa para integrar adequadamente novos membros, garantindo a sua continuidade/sobrevivência.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6%	33,3%	16,7%	71,4%	66,7%	66,7%	0%	0%	16,7%
Capacidade da equipa para a captação dos	0%	0%	0%	0%	0%	0%	42,9%	33,3%	0%	42,9%	50%	66,7%	14,3%	16,7%	33,3%

recursos necessários
ao seu
funcionamento.
